

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد لمين دباغين. سطيف2

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية   قسم: علم الاجتماع

الرقم التسلسلي: ....
رقم التسجيل: 012/02/12



أطروحة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة دكتوراه علوم في فرع : علم الاجتماع
تخصص: علم اجتماع التربية

بعنوان:

تكوين أساتذة التعليم الثانوي في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات - مادة الاجتماعيات نموذجا-

إعداد الطالبة:
زعبوب سامية

لجنة المناقشة:

اسم ولقب الأستاذ	الرتبة	مؤسسة الانتساب	الصفة
د .كمال بلخيري	أستاذ محاضر أ	جامعة محمد لمين دباغين سطيف2	رئيسا
أ.د فيروز زرارقة	أستاذة التعليم العالي	جامعة محمد لمين دباغين سطيف2	مشرفا ومقررا
أ.د عنصر يوسف	أستاذ التعليم العالي	جامعة قسنطينة 2	عضوا ممتحنا
أ.د أحمد مسعودان	أستاذ التعليم العالي	جامعة برج بوعريريج	عضوا ممتحنا
د. وشنان حكيمة	أستاذ محاضر أ	جامعة سكيكدة	عضوا ممتحنا
د. عيسات العمري	أستاذ محاضر أ	جامعة محمد لمين دباغين سطيف2	عضوا ممتحنا

السنة الجامعية : 2017 - 2018 م



قال الله تعالى بعد بسم الله الرحمان الرحيم :

" أما الزبد فيذهب جفاء* و أما ما ينفع الناس فيمكث في الأرض "

سورة الرعد الآية 17

وقال أيضا :

قالوا سبحانك لاعلم لنا إلا ما علمتنا انك أنت العليم الحكيم "

سورة البقرة الآية 32



الإهداء

إلى المربي الفاضل الغائب الحاضر

المرحوم أبي العزيز " عبد العزيز "

رحمه الله و اسكنه فسيح جنانه

****

إلى أغلى جوهرة في حياتي إلى من تضحي

بنفسها من أجلنا إليك يا أغلى ما أغلاك في الوجود

"أمي " حفظك الله

****

إلى سندي في الحياة إلى إخوتي و أخواتي

خاصة أخي الصغير جمال الدين...

إلى الأهل و الأصدقاء و الأحباب...

أهدي ثمرة جهدي



شكر و تقدير

الحمد لله الذي وفقني إلى إتمام هذا العمل العلمي، و أنعم علينا بنعمة الصبر لتلقي نصيب من المعرفة و الاستفادة من خبرة الآخرين لإنجاح ما كلفت به من عمل علمي لتطوير معارفنا ومؤسساتنا من خلال جهودنا المتواضعة في البحث عن الجديد خدمة للمجتمع و الوطن.

كما أتقدم بالشكر و الامتنان إلى الأستاذة الدكتورة "فيروز زرارقة" على تفضلها بالإشراف على هذه الرسالة، و أقدر لها معاملتها الطيبة والمعهودة و الجهد الذي بذلته في إرشادي وتوجيهي كلما دعت الضرورة إلى ذلك، مما كان لها الفضل بعد عون الله في إنجاز هذا البحث، و إخراج هذا العمل إلى النور ، فقد وجدت في أخلاقها الكريمة و رحابة صدرها ما هون علينا عناء البحث و مواصلة الدراسة رغم الصعوبات التي واجهتها.

لهذا أستطيع القول إلى أستاذتي الموقرة و العزيزة

على قلبي و اعترافا بالفضل و تقديرا للجميل :

"فجزيل الشكر نهديك وربي العرش يحميك".



"تشكرات"

قال الله تعالى :" ولئن شكرتم لأزدنكم "

و قال رسول الله صلى الله عليه و سلم: " لا يشكر الله من لا يشكر الناس"

وعليه فإن أتوجه بالشكر إلى رئيس مصلحة التكوين و التفتيش – مراد عجيمي – على تسهيل الدراسة الميدانية .

كما أتقدم بالشكر إلى كل أساتذة قسم علم الاجتماع جامعة سطيف 2- عن كل ما قدموه .

و في الأخير أتوجه إلى الأساتذة الأفاضل **أعضاء اللجنة العلمية المناقشة** بالشكر الجزيل على قبولهم مناقشة هذا العمل .

إلى كل هؤلاء أتقدم بخالص الشكر

ودعاء للجميع بأن يجزيهم الله خيرا



فهــرس المحتـــويات









فهرس الجداول





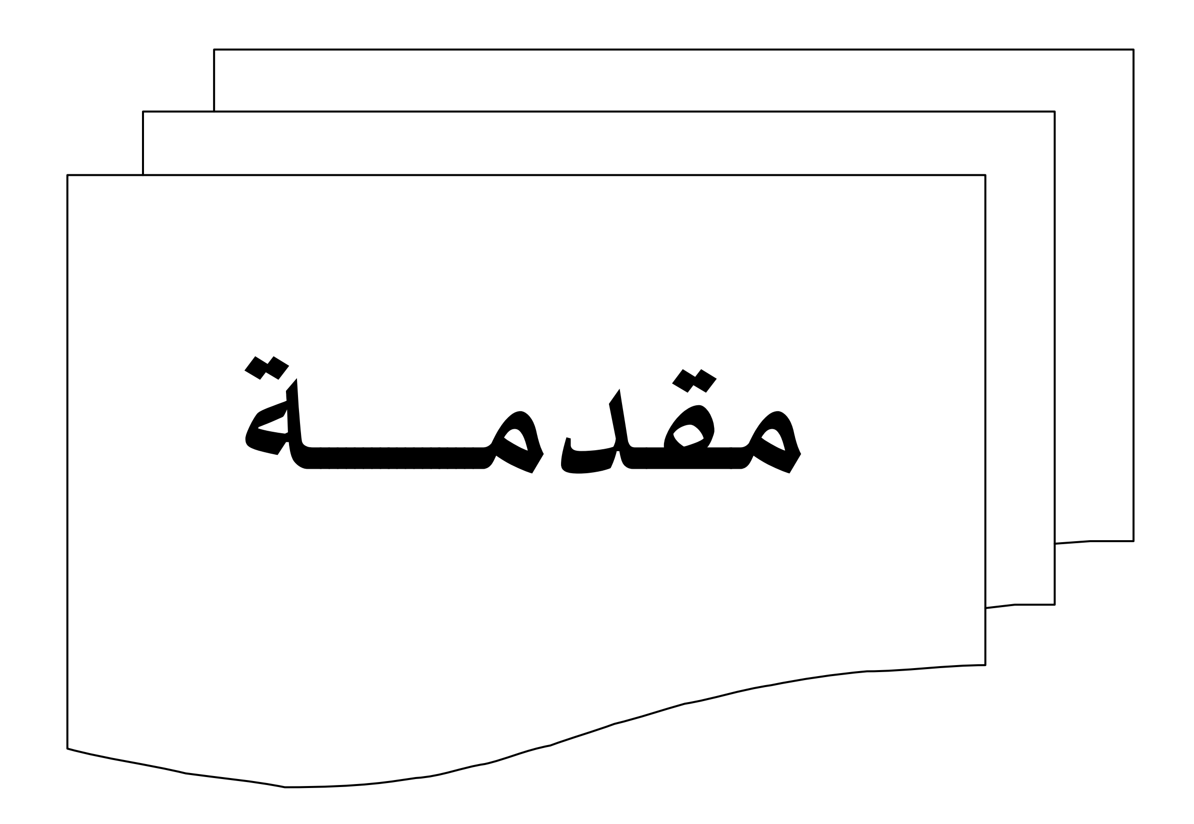




فهرس الأشكال


UNIVERSITE SETIF2


UNIVERSITE SETIF2


مقدمـــة



مقدمــة :

لقد أدركت المجتمعات المعاصرة، أن تقدمها و تطورها في شتى الميادين مرهون بتحسين نوعية التربية التي يتلقاها أبناؤها و التي تهدف بالدرجة الأولى إلى إعداد إطارات ذات كفاءة عالية قادرة على لعب الأدوار المنوطة بها، وتساهم في دفع عجلة التقدم و التنمية في جميع النواحي العلمية و الثقافية والاجتماعية و الاقتصادية...الخ لذا ترصد هذه الدول و المجتمعات إمكانات ضخمة ، مادية و بشرية، آملة من نظمها التربوية أعلى عائد في الكم و الكيف على مستوى تنمية الفرد الذي هو محور التنمية الشاملة .

إن التربية في مفهومها المعاصر هي عملية تغيير و تطوير و أداة فعالة في البناء الحضاري و عامل أساسي في إحداث التغيرات الاجتماعية و الاقتصادية مما يجعل لها من الآثار و النتائج الايجابية التي تأخذ بسببها المكان الأول ضمن وسائل الإصلاح و التقدم .

و لا شك أن مجال الاستثمار اليوم و مصدره الجوهري في عرف التصورات الاقتصادية والتربوية الحديثة يرتكز على العنصر البشري ، لذا نجد المجتمعات المتحضرة لا تتباهى بثرواتها الطبيعية و بمستوى إنتاجها العالي في شتى المجالات بقدر ما تتباهى بأبنائها و رجالها الذين أثبتوا قدراتهم و كفاءتهم العالية في مختلف التخصصات ، وهذا ما جعل الدول تتنافس لتبني استراتجيات أفضل للتنمية البشرية من خلال أنظمتها التعليمية .

إن المهمة الأساسية للمنظومة التربوية هي إعداد الفرد للحياة السليمة المنسجمة مع المجتمع، ويدخل ضمن إنتاج الفرد الكفء في ميدان العمل، القادر على حل مشكلاته و على التفاعل مع الآخرين و النجاح في الحياة.

و لا يتأتى ذلك إلا بتنمية و تطوير طاقاتها و مواردها البشرية، من خلال الاستثمار في رأس المال البشري واستغلال كل الكفاءات لدفع عجلة التقدم و التطور لتحقيق كفاءة إنتاجية ذات جودة عالية إن التكوين [التدريب] هو المدخل الصحيح الكفيل برفع مستوى الطاقة البشرية و تحقيق الأهداف الموسومة الخاصة بالسمة الاقتصادية و الاجتماعية ...الخ .

أي أن الأنظمة التربوية مطالبة بمخرجات على درجة عالية من الأداء و التأهيل المتنامي ، وتبني قيم براغماتية خاصة بالعمل و الإنتاج ، التي من شأنها تفضيل مقاييس الكفاءة و الجدارة والتأهيل للوصول إلى المستوى الذي يحقق التقدم و الازدهار للمجتمعات و الدول .

و على هذا الأساس أدركت الحكومة الجزائرية أن الإصلاح الذي تزعمه لابد من أن يقوم على سياسة واضحة للتربية الوطنية على المدى البعيد لا القصير ، يقتضي اعتماد مسعى في عناية



الانسجام و التماسك و كذا الشمول و التكامل بحيث يمس كل عناصر العملية التربوية ، أو كل أنظمة المنظومة التربوية الفرعية ، في مستوياتها الأفقية و العمودية تحقيقا للنجاح .

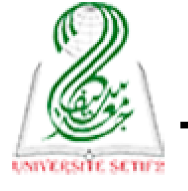
وارتكز هذا المسعى التجديدي على وضع و ضبط سياسة جديدة تخص الموارد البشرية و على رأسها الاهتمام بأهم مورد بشري ، الذي هو الأستاذ طبعا إيمانا من أن نوعية التعليم و مستوى التكوين ، يتوقفان بالدرجة الأولى على كفاءة الأستاذ ومؤهلاته البيداغوجية ، إعطاء اهتمام كبير بمعايير و مقاييس انتقاء الأساتذة ، وكذا مناهج تكوينهم سواء كان تكوينا أوليا أو تكوينا مستمرا ، ضمانا لاستمرار تملكهم الكفاءات المهنية اللازمة لتحسين عمليتي التعلم و التعليم داخل الصف .

من هنا كان على برامج تكوين الأستاذ و تنميته أن تواكب كل هذه المستجدات و تراعي حجم التحديات التي سيواجهها الأستاذ عند انتقاله من مرحلة التكوين و الإعداد إلى بيئة العمل الفعلية ، حتى يتسنى له أن يسهم في ضبط العملية التعليمية و تحسين كافة جوانبها و الوصول إلى وضع يحقق نتائج معترف بها و يمكن قياسها و لا سيما في المعارف و المهارات الأساسية ، مما يعني أن برامج التكوين لا بد أن تزود الأستاذ بالمعرفة و الأدوات على استخدام هذه المعارف و المهارات المكتسبة بكل ثقة ، وكذلك تطوير السلوك الذي يعتمد على الأخلاق و المثل و القيم الايجابية كالفهم والاحترام و التعامل الجيد و القدرة على التواصل مع الآخرين و معرفة حقوقهم ، لذا فمن المهم أن يتم الإصلاح و التطور من أجل إيجاد أستاذ مؤهل و متمكن وفق معايير محددة و مناسبة للتحقق من مستوى أداء الأستاذ و تساعده ليكون أفضل .

و لهذه الاعتبارات عرفت المنظومة التربوية الجزائرية محاولات عديدة للإصلاح مضامين مناهجها التربوية و تبني مقاربات بيداغوجية لتحقيق الأهداف التنموية ، أهمها الإصلاحات التربوية [2005 -2006] و التي كانت شبه جذرية و كل هذا من أجل بناء نظام تربوي متناسق و ناجح قادر على مواجهة كل التحديات والمستجدات التي تواجهه ، وفي نفس الوقت حتى يستطيع مواكبة كل التطورات و التغيرات التي تحدث في العالم في كل المجالات وبتالي الرفع من مردوه التربوي و جودته .

فالأستاذ [المعلم] هو الركيزة الأساسية التي ترفع قيمة العمل المدرسي ، ويشغل الدور الفعال في أي نظام تربوي لان توافر الأستاذ الكفء ضروري لضمان مستقبل جيد متين للأجيال و نجاح العملية التعليمية / التعلمية مرهون أو متوقف إلى درجة كبيرة على كفاءته ومؤهلاته البيداغوجية لأنه هو المسئول عن إعداد القوى البشرية المؤهلة و المدربة لتلبية احتياجات المجتمع المتنوعة.

و يشكل تكوين الأستاذ و تأهيله علميا و معرفيا و تربويا عنصرا أساسيا في العملية التربوية الحديثة، إذن لا بد من تغيير منظومة التكوين و ربطها بالمواصفات العالمية تخطيطا و تنفيذا



و تقويما ، ذلك أن المبتغى هو بناء منظومة تربوية عصرية عالية الأداء ، تكون بمثابة المحرك الرئيسي لترقية المجتمع الجزائري ، ليتخطى جملة التحديات الداخلية التي عاشها بعد العشرية السوداء و كذا لمواجهة التحديات الخارجية التي فرضها نظام العولمة .

لذا تعد مسألة تكوين الأستاذ و تأهيله من المسائل الرئيسية التي يجب أن تحتل المراتب السامية بين كل مشروعات التطور التربوي لجميع مؤسسات التعليم في معظم دول العالم و خاصة التعليم الثانوي –لان التعليم الثانوي يعتبر أحد الرهانات الإستراتيجية التي يعتمد عليها لتحقيق التطور و الازدهار ،فهو المردود الأساسي لتكوين وتأهيل يد عاملة مدربة و مؤهلة للمساهمة في تطوير المجتمع و تقدمه - وقد زادت في العقود الأخيرة من القرن الماضي و بداية القرن الحالي الدعوات المنادية بإصلاح التعليم و بضرورة تطوير نوعيته و جودته وبتالي ضرورة تكوينه ليتمكن من القيام بأدواره المختلفة في عالم سمته التغيير و التبدل المستمرين في الجوانب الحياتية ، ولا يمكن أن يتم ذلك إلا إذا كانت هناك جودة في التعليم ، و لا تكون هناك جودة في التعليم إلا بالإعداد الجيد للأستاذ.

و في ظل التوجهات الكبرى للإصلاحات التربوية أدركت الجزائر أن تقوم بتعديل و تطوير نظامها التربوي ، و ذلك باعتماد إصلاح شامل و جذري متدرج و ذو نظرة بعيدة المدى يتركز أساسا على إتباع المناهج و فق مقاربات جديدة و مضامين تراعي كل التحولات المحلية و الدولية الآتية منها والمستقبلية ، حتى تضمن الجزائر استدراك ما فاتها من وقت و جهد في عملية إعداد أجيال قادرة على التكيف مع القيم التي سادت العالم اليوم و التحول سريعا نحو مجتمع المعلوماتية لاستثمار التكنولوجيا المتطورة ، مجتمع يحتل ضمنه الفرد مكانة مرموقة ،طالما انه يستطيع أن يكون مفيدا لمجتمعه و هذا ما تسعى إليه المقاربة بالكفاءات .

إن آخر محطة تربوية توقفت عندها المنظومة التربوية الجزائرية كانت نموذج التدريس بالأهداف الذي لاق الكثير من العوائق الميدانية المتنوعة [عدم فهمه ، عدم تقبله ، عدم نجاحه ، عدم مسايرته للتطورات الحاصلة في المجتمع من جهة و تلك المسجلة في ميدان الدراسات و الأبحاث التربوية من جهة أخرى ...الخ] هذا النموذج الذي كانت الكثير من الدول قد تجاوزته ، لذلك كان لزاما على النظام التربوي يعمد إلى تحريك العملية التربوية في مختلف جوانبها و مكوناتها من خلال توظيف بيداغوجية جديدة تستجيب لمتطلبات و حاجيات فرد ومجتمع القرن الحادي والعشرين ،بيداغوجية تعتمد الأساليب و الطرق التربوية ذات الأهداف البعيدة المدى، ضمن إطار بيداغوجية التعليم بالمقاربة بالكفاءات أو كما تسمى كذلك - جيل المنهاج الثاني -



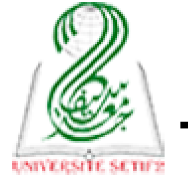
لقد تبنت المنظومة التربوية الجزائرية هذا النمط و شجعت على استعماله بكل طرائقه التدريسية الملائمة في كافة مراحل العملية التعليمية بل شرعت القوانين لتجعل منه بيداغوجية رقم واحد ضمن المنظومة التربوية الجزائرية ، بما ينعكس إيجابا على أداء المعلمين ومن بعدهم تحسين نوعية و كفاءة المتكونين الأمر الذي سنحاول أن نسلط عليه الضوء من قبل بعض الرواد التي أفضت إلى ظهور هذه البيداغوجية ضمن ميدان التربية و التعليم أو الاتجاه البنائي في التعلم le constructivisme .

إن توجه الجزائر نحو اعتماد مسلمات البنائية[1] ومن ورائها مقاربة الكفاءات في إصلاح و بناء نظامها التربوي يعد مرجعية تربوية مقارنة بما كان معمولا به فيما سبق ، سواء في بناء المناهج أو في الممارسات التعليمية – التعلمية التي سادت المدرسة الأساسية .

و قد جاءت هذه الدراسة للتعرف على واقع تكوين أستاذ التاريخ و الجغرافيا العامل بمؤسسات التعليم الثانوي العام و التكنولوجي ، لان القناعة المتوفرة لدى الباحثة بأهمية هذا الموضوع في الظروف الراهنة التي تمر بها الجزائر و تأكيدا منا على استيعاب فلسفة الدولة و توجهاتها لهذه الأهمية ، كانت سببا في اختيار هذا الموضوع في الظروف الراهنة التي تمر بها الجزائر و تأكيدا منا على استيعاب فلسفة الدولة و توجيهها لهذه الأهمية في الظروف الحالية كونه منسجما مع الاهتمام الواسع و المتزايد بقطاع التربية و التعليم و متزامنا مع الإصلاحات الجارية التي مست على الخصوص التعليم الثانوي 2005-2006 لذا جاءت هذه الدراسة كمزيج من الرؤية الأكاديمية والخبرة العلمية .

على هذا الأساس ،حددت الدراسة الحالية لنفسها أفقا بحثيا تروم إلى بلوغه يتوخى من جانب الإسهام في بسط قاعدة معرفية و منهجية في حقل علم الاجتماع التربوي للبحث في تاريخ وسوسيولوجيا الإصلاح التربوي، و يسعى من جانب آخر إلى تقديم قراءة و تحليل لأهمية التدريب والتكوين للأساتذة في المنظومة التربوية الجزائرية ، تقطع مع المقاربة المعمارية و الجوهرانية السائدة

1- مثلت النظرية نموذجا محفزا للانتقال من التربية التي تستند على النظرية السلوكية [الأهداف التربوية] إلى التربية التي تستند على النظرية المعرفية [الكفاءات] ، فالتوجه البنائي من أن استجابة الفرد لأي مؤثر لا تكون إلا من إمكانات و استعدادات ذات الفرد . وذلك فانه يحتل محور العملية التربوية حيث يبني المعرفة اعتمادا على ما لديه من مكتسبات قبلية حول تلك المعرفة او حول غيرها ، في حين يحتل المعلم دور المسهل و الوسيط بين المعرفة و المعلم ، فالمعرفة يتم بناؤها في عقل المتعلم بواسطة المتعلم نفسه ، حيث تمثل هذه الفكرة محور النظرية البنائية .



وتقدم تفسيرات موضوعية ممتدة في الزمن اعتمادا على حزمة فرضية تتفاعل داخلها عناصر المستوى التربوي و الاجتماعي .

لغرض الدراسة الوافية لموضوع **تكوين أساتذة التعليم الثانوي في ظل التدريس المقاربة بالكفاءات – مادة الاجتماعيات نموذجا -**

تم تقسيم البحث إلى خمسة فصول ، الأربع منها نظرية ، أما الفصل الخامس فخصص للجانب الميداني للدراسة ، تمحور الفصل الأول على مشكلة موضوع الدراسة الذي يمثله البحث في **تكوين أساتذة التعليم الثانوي في ظل التدريس المقاربة بالكفاءات – مادة الاجتماعيات نموذجا –** عبر تحديد مختلف زوايا النظر و مقابلتها ببعضها البعض ، وشرح القاعدة الفرضية للدراسة وتفصيل عناصرها ،إضافة إلى تحديد للمفاهيم التي تشتغل ثم كذلك مناقشة العديد من الدراسات والأبحاث التي اهتمت سابقا بموضوع الدراسة أو بأحد عناصره .

اتصالا مع الأفق النقدي الذي رسمه الفصل الأول ، جاء الفصل الثاني في جزئه الأول ، ليعرض و يناقش التكوين و الاتجاهات المفسرة له من شروط و مخططات و أساليب و نظريات ، كما قمنا بالتطرق إلى مبادئ تكوين المعلمين في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة .

بعد الانتهاء من هذه المهمة الاستكشافية و النقدية لمفهوم التكوين و الإصلاح التربوي ، جاء الفصل الثالث ليخوض في جوانب مختلفة عن إستراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات ، لأنه و كما نعلم أن الإصلاحات التربوية [2005 - 2006] التي عرفتها المنظومة التربوية و اعتمدت أو تبنت وزارة التربية الوطنية مقاربة جديدة " الكفاءات " بعدما كان بالأهداف من أجل تحسين العملية التعليمية ، لذلك قمنا بإعطاء صيرورة المقاربة البيداغوجية في المنظومة التربوية الجزائرية . كما حولنا تسليط الضوء عن التقويم التربوي و أسس تقنياته في مادتي التاريخ و الجغرافيا .

أما الفصل الرابع فاهتم بموضوع مؤسسات التعليم الثانوي و الذي يعد كبداية لتأدية وظائفها الاجتماعية لتحقيق أهداف المجتمع حيث تم التعرض لوظائفه و نشأته و أهميته و مشكلاته كما قمنا بالتطرق لمسار مخططات و إصلاح التعليم الثانوي في الجزائر في مطلع القرن الحادي والعشرين و عن أستاذ التعليم الثانوي في الجزائر.

الجانب الميداني للدراسة الذي اشتغل عليه الفصل الخامس ، اهتم إلى عرض مجمل البيانات و المعطيات التي مكن استعمال الأدوات الكيفية و الكمية من جمعها ، ثم اتجه إلى تحليلها و مناقشتها على ضوء فرضيات و سؤال الدراسة ، وصولا إلى النتيجة العامة فالتوصيات و الاقتراحات .



الملاحق

الرقم	عناوين الملاحق
01	استمارة الدراسة
02	طلب ترخيص بإجراء دراسة علمية
03	الملاحظة الصفية لتطوير الممارسات البيداغوجية
04	تنظيم عملية التقويم المرحلي للتعليم الإلزامي
05	الدليل المنهجي للتنظيم التربوي في التعليم الثانوي العام و التكنولوجي
06	تقويم أداء الثانويات بعنوان سنة 2012 -2013
07	توجيهات خاصة بإعداد النظام الداخلي للثانوية
08	برامج التكوين للطور الثانوي
09	دورة تكوينية حول قيادة المشاريع و مناهج الجيل الثاني
10	يوم تكويني لأساتذة
11	التوقيت الخاص بالتكوين
12	الحجم الساعي السنوي لشعبة آداب و فلسفة
13	الحجم الساعي السنوي لسنة جذع مشترك علوم و تكنولوجيا
14	بعض مقاطعات مادتي التاريخ و الجغرافيا لولاية سطيف
15	نموذج مقترح للتوزيع الأسبوعي لأستاذة الاجتماعيات لكحل خليدة



الفصل الأول:

الإطار الإشكالي للدراسة



الفصل الأول: الإطار الإشكالي للدراسة

أولا - الإطار المفاهيمي للدراسة

1- صياغة و تحديد إشكالية الدراسة

2 - صياغة فرضيات الدراسة

3 - أسباب الدراسة

4 - أهمية و أهداف الدراسة

أ- الأهمية

ب- الأهداف

5- تحديد و مناقشة المفاهيم

6 – الدراسات السابقة

7 – القراءات الموجهة للدراسة

ثانيا –الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

1- مجالات الدراسة

1-1 المجال البشري للدراسة

1-2 المجال المكاني للدراسة

1-3 المجال الزمني للدراسة

2- عينة الدراسة

3- منهج الدراسة

4- أدوات جمع البيانات



أولا – الإطار المفاهمي للدراسة :

1 - صياغة و تحديد إشكالية الدراسة :

أثبتت التجارب الميدانية أن المعيار الذي تقاس به تطور المجتمعات هو مستوى النجاح الذي تحققه في مجالات التربية و التعليم ، فالعملية التعليمية شكل من أشكال تنظيم الحياة المدرسية ، وجزء من الحركة الثقافية و الحضارية للمجتمع تتطلب رؤية تربوية حديثة ، ونظام تعليميا لا ينحصر في التحصيل المعرفي و استقبال المعلومات و تخزينها بل توظيف المعارف النظرية علميا ، وتنمية قدرات التعليم و الإبداع لدى المتعلم .

و يشهد العالم منذ مطلع هذا القرن نقلة حضارية هائلة شملت كل أوجه و مجالات الحياة حيث أنه في كل يوم يظهر على مسرح الحياة معطيات جديدة تحتاج إلى خبرات جديدة و فكر جديد و مهارات جديدة للتعامل معها بنجاح ، وهذه التحولات قد ألق ظلالها على بنية النظام التربوي و من ثم فنحن في حاجة إلى تربية غير تقليدية كالتي عاهدناها ، وعليه فان إعداد الإنسان القادر على التحدي لكل هذه التحولات و التغيرات يتطلب إعادة النظر في النظم التعليمية مفهوما و محتوى و أسلوبا و ذلك على أسس جديدة قائمة على استراتجيات علمية فعالة تستوعب الإمكانيات المادية و البشرية المتاحة .

إذ بدأت تشهد قضية التطوير و الإصلاح المتعلقة بالأستاذ قدرا كبيرا من الاهتمام في الدول المختلفة التي تنشد الارتقاء بنظمها التعليمية و من ثم توحيد نواتجها ، و من أبرز النتائج المترتبة على التحديات المعاصرة و المستقبلية التي يواجها التعليم في العالم تلك المرتبطة بدور الأستاذ في العملية التعليمية ، لان الأستاذ هو الطاقة المحركة في العملية التربوية ، فهو الذي يهيأ المناخ المناسب للتلميذ و يعزز القيم الايجابية لديه و يكون الاتجاهات نحو السلوكيات الجيدة ، فالأستاذ هو المعلم و الموجه لهذه الطاقة البشرية و التي تمثل مخزون الأمة و رصيدها التي بفضله تضمن تقدمها و رقيها .

كل هذه الأعباء التي تلقى على كاهله جعلت منه حلقة الوصل بين مفردات العملية التربوية ودعت إلى ضرورة إشراكه في كل تغيير تربوي، يسعى إلى النجاح في تحسين الأداء التربوي وتحقيق الجودة في التربية.

وفي ضوء التحول المتسارع في المظاهر الاقتصادية والسياسية للعالم المعاصر حيث يتطلب العالم المتغير نمطا مختلفا من التعليم ، ولكي يتمكن التعليم فعلا من تلبية متطلبات العصر ، فإنه ينبغي تخريج نوعية من المتعلمين القادرين على تنمية أنفسهم باستمرار ولا يتم ذلك إلا بتوفير المناخ التعليمي المناسب وتوفير المعلمين المؤهلين وهذا ما تسعى إليه الدول المتقدمة.

وقد جاءت فكرة التجديد والتغيير بعد قراءات و دراسات حول الأوضاع العامة التعليمية مما حدا بالخبراء و المختصين التربويين اختيار التدريس بالكفاءات أو مقاربة المنهاج الدراسي بالكفاءات ، وذلك بناءا على الدعامات الأساسية التي جاءت بها النظم التربوية المتضمنة لفلسفة عامة وطريقة تفكير تعيد النظر في المناهج والبرامج التربوية والتكوينية وآليات الاشتغال والأدوات المعرفية والتي كانت سائدة ، لم تأت مبادرة اختيار الكفاءات عن طريق الصدفة بل كانت ولادة عسيرة تمخضت عن مجهودات من ذوي الاختصاص.

فالجزائر من البلدان العربية التي سعت إلى إجراء جملة من التجديدات في منظومة التربية في ظل ثقافة المعلومات والانفجار المعرفي ليترجم كل ذلك في عملية الإصلاح التربوي الراهن، ويمكن القول هنا بأنه لا يكاد مطلع على ما جاء من الإصلاحات في المنظومة التربوية إلا ذكر ضمن قراءته مصطلح المقاربة بالكفاءات باعتبار هذه الطريقة منهجية تربوية تعليمية شاملة تهدف إلى تكوين فرد يجيد بكفاءة برمجة وجوده الاجتماعي والتفوق على أزماته بإيجاد حلول وابتكار وضعيات جديدة تجدد إشكالات الواقع في رؤية بيداغوجية حديثة تحاول إنشاء علاقة بين الثقافة المدرسية والمهارات الاجتماعية.

إن تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية واجهها الكثير من المشكلات منها : نقص تكوين الأستاذ في هذه البيداغوجية الجديدة ،حيث تعتبر من أبرز المشكلات إذ يشكوا الأساتذة من ضعف التكوين في هذا المجال الجديد ، ويعتبرون أن تطبيق هذه المقاربة كان لا بد أن تتم مع موازاة تكوين فعال في كيفية العمل وفق هذه المقاربة

ويمثل تكوين وإعداد الأستاذ أحد الركائز الأساسية في تطوير التعليم بوجه عام والتعليم الثانوي بوجه خاص لأن التعليم الثانوي يعتبر أحد الرهانات الإستراتيجية التي يعتمد عليها لتحقيق التطور والازدهار ، فهو المردود الأساسي لتكوين وتأهيل يد عاملة مدربة ومؤهلة للمساهمة في تطوير المجتمع وتقدمه ، لذلك كان الاهتمام بتطوير برامج تكوين الأساتذة لمواجهة التحديات والمشكلات المعاصرة ،أمرا مهما وضروريا في هذا العصر الذي يتطلب نوعية خاصة من المعلمين معدة إعدادا جيدا في مختلف الجوانب الأكاديمية والمهنية والثقافية التي تناسب مع عصر العلم والتكنولوجيا ومع الثورة المعرفية التي تزداد بمعدلات كبيرة ، ومع الدور الذي يلعبه في تنشئة الأجيال.

من هنا كان على برامج تكوين الأستاذ أن تواكب هذه المستجدات وتراعي حجم التحديات التي سيواجهها المعلم عند انتقاله من مرحلة التكوين الأولى إلى بيئة العمل الفعلية، حتى يتسنى له أن



يسهم في ضبط العملية التعليمية وتحسين كافة جوانبها والوصول إلى وضع يحقق نتائج معترف بها ويمكن قياسها ولاسيما في المعارف والمهارات الأساسية .

لان التكوين أثناء الخدمة – في الوقت الحاضر – قد أصبح يشكل ضرورة لازمة في جميع المهن و الوظائف ...فانه في مهنة التعليم يشكل ضرورة أكثر إلحاحا ، لان العصر الحاضر يحفل بتطورات و اكتشافات مستمرة في ميدان التربية ،مما يجعل التكوين المستمر للأساتذة ضرورة ماسة لكي يتسنى لهم مواكبة التطورات المختلفة و اكتساب المعارف و الخبرات و المهارات و الاتجاهات الجديدة ، فمن غير التكوين الوافي تصبح العملية التربوية عملية نمطية .

أما على مستوى التقويم التربوي فقد أولى الإصلاح التربوي أهمية كبيرة لجانب التقويم بجميع أنواعه ، لأن التقويم يُعتبر من أهم المكونات الهامة لمشكلة العملية التعليمية والعنصر الفعال فيها والأسلوب الذي يسعى لتفعيل باقي عناصرها ويعمل على تطويرها والنهوض بها،هذا ما جعل أهمية إعادة النظر فيه تزداد خاصة مع الاهتمام الكبير للدول بالتربية عملا على تحسين عائد ومردود العملية التعليمية.

فالتقويم يساعد الأستاذ للسير بدقة في العملية التدريبية ويوضح له درجة حصوله على الكفاءة اللازمة لذلك وفي نفس الوقت يكشف للتلاميذ مجوداتهم ويوضح لهم نقاط قوتهم وضعفهم وذلك في مجالات النمو حتى لا يعتبر التقويم مرتبط بمجال دون آخر وهذا ما يجعله يستعمل عدة أدوات تختلف باختلاف المخرجات والمجال السلوكي الذي تنبثق منه كما أنه يلازم العملية التعليمية مع اختلاف مراحلها ، وهذه المسايرة هي التي تجعله عنصر فعال يختلف عن باقي عناصر المنظومة التربوية ، والذي يعتمد على أساليب وأدوات متنوعة تمتاز بالصدق والثبات والموضوعية والقدرة على التميز والذي يصلح كطريقة للتصليح والتعديل وليس لغرض إصدار أحكام نهائية.

والتدريس عمل فني خلاق- بحاجة إلى ابتكار وإبداع لهذا اوجب على المعلمين والأساتذة ألا يكتفوا بالتكوين الذي تلقوه في كلياتهم ومعاهد تكوينهم وذلك بالعمل على النمو المستمر في مهنتهم بناءا على دوافع ذاتية لديهم ، ورغبة منهم في تحسين أدائهم. ويكون هذا بالإضافة إلى مدى فعالية برامج التكوين التي يخطط لها بطريقة منظمة من قبل الجهات المسئولة من وزارة التربية والتعليم .

إذ أجمع المختصون أن هذه المخططات افتقرت إلى سياسة تكوين تقوم على أسس علمية وواضحة و اتسمت بالارتجال والسطحية وضعف الوعي التكويني وقلة المرافق التكوينية وضبابية الأهداف، وضعف أساليب التقويم والمتابعة إلى توفير معطيات للأساتذة.



إن تكوين المكونين سواء كانوا معلمين أو أساتذة يعد أهم عنصر من العناصر التي تتعلق بها نجاح أو فشل تطبيق الإستراتيجية الجديدة، حيث يعد المكون العامل الفعال في أي إصلاح تربوي.

إن بلوغ أهداف الإصلاح التربوي الجديد لا يمكن أن يتم بمعزل عن تحسين أداء الأستاذ وتكوينه وجعله يصبوا لمواكبة التطورات والاستجابة لمتطلبات العمل والقيام بالأدوار والتمكن من الأساليب الحديثة لتقنيات تسيير العملية التربوية ، إذ يحتل التكوين مكانا مرموقا مع بداية الألفية الثالثة لما له من إمكانيات في تعليم وتدريب أعداد كبيرة من رجال التربية والتعليم ويرتبط التكوين بفلسفة التعليم المستمر ليس من أجل التكوين وحده ولكن من أجل التعليم والتنمية ومواجهة المتطلبات والحاجات والمهارات التي تظهر من حين إلى آخر خاصة التعليم الثانوي ، إذ يجب على المدرسين تلقي تكوينا أكاديميا جامعيا ، وتكوين تطبيقي للتكفل الأمثل بتلميذاتهم .

و أمام هذه المعطيات و في ظل الظروف التي اكتنفت اعتماد منهجية التدريس بالكفاءات في المراحل التعليمية و لا سيما مرحلة التعليم الثانوي لما لهذه المرحلة من أهمية بالغة في حياة الأفراد والمجتمعات ، كذلك يتطلب الأمر مراجعة برنامج واقع إعداد وتكوين الأساتذة في ضوء مدى مناسبة هذا الواقع تلك هي المشكلة المحورية التي ستعالجها الدراسة ، و تأسيسا على إشكالية البحث الذي نحن بصدده و لأجل بلوغ الغايات البحثية التي تشكل أفقا له نجد أن ما جاءت به المقاربة بالكفاءات من مفاهيم و متطلبات جديدة لتأطير مسعانا للفهم و التحليل و بين مدى فعالية استجابة الأساتذة لبرامج التكوين **تتبلور مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي :**

- ماهي المحاور الأساسية التي تظهر فعالية برنامج التكوين المقدم لأساتذة التعليم الثانوي في مادة الاجتماعيات في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات ؟

2- فرضيات الدراسة :

وانطلاقا من إشكالية وطبيعة الموضوع وخصوصياته انبثقت الفرضيات التالية :

1- الفرضية العامة :

تظهر فعالية برنامج التكوين المقدم لأساتذة التعليم الثانوي في مادة الاجتماعيات في عدة محاور

2- الفرضيات الفرعية:

2-1- الفرضية الفرعية الأولى :

يهتم برنامج التكوين بتقديم المعطيات العلمية والعملية عن أساليب التدريس الحديثة.

مؤشراتها :

-طرائق التدريس

- تنوع الوضعيات التعليمية التعلمية

- الوسائل التعليمية

- صياغة المناهج ومحتوى البرامج.

2-2 – الفرضية الفرعية الثانية :

يسعى البرنامج إلى ترسيخ أهمية العلاقات الإنسانية في العملية التربوية

مؤشراتها :

-الانطباع العام لأساتذة المادة.

- وضوح المهام والسهولة في أدائها

- معالجة المشكلات المختلفة

- الخبرة والكفاءة

3-2 – الفرضية الفرعية الثالثة:

يعمل برنامج التكوين على التعريف بطرائق التقويم المختلفة .

مؤشراتها :

-الأساليب و الطرق التقويمية

- فعالية و نجاعة عملية التقويم

-معوقات التقويم

3 - أسباب الدراسة :

إن اختيار موضوع الدراسة عملية تتطلب اتخاذ جملة من التدابير حتى يكون الاختيار صائبا وناجحا لذا فإن الأسباب التي دفعتنا إلى اختيار الموضوع أي "**تكوين أساتذة التعليم الثانوي في ظل التدريس المقاربة بالكفاءات –مادة الاجتماعيات نموذجا** " لم يكن وليد الصدفة ، وإنما هو نابع أساسا من القناعة بالأهمية الكبرى التي يكتسيها قطاع التربية والتعليم في بناء المجتمعات وتطورها ... من هنا يبرز الموضوع قيمته العلمية خاصة وان المجتمع الجزائري اليوم يعيش مرحلة تطور جذري ، وهو بصدد وضع مخططات واستراتيجيات تربوية وثقافية وسياسية ... للمجتمع الجزائري كما أن اختيارنا لهذا الموضوع استجابة لـ :

- الأهمية البالغة للموضوع في حياة الأفراد و المجتمعات لان التحديد العلمي لمثل هذه الموضوعات الفعالة و الحساسة في حياة الفرد والمجتمع هو الذي حفز على هذا الاهتمام إضافة إلى



معايشة الطالبة وتجربتها في التعليم الثانوي لمدة ثمانية سنوات مكنتها من الوقوف على جملة من القضايا والمشكلات التي ما فتئت تعرقل مسيرة التعليم في الجزائر ، وخاصة أن الجزائر كبقية الدول النامية تحاول الخروج من دائرة التخلف واللحاق بركب الدول المتقدمة فإن مثل هذا الشعور والإحساس هو بمثابة الدافع القوي للإقدام على اختيار هذا الموضوع دون غيره من الموضوعات ، آملين الوصول إلى نتائج قد تكون مفيدة وقادرة على إحداث تغيير ايجابي على منظومة التعليم والتكوين في الجزائر.

- معرفة الأثر الذي تتركه تدريس مادة الاجتماعيات في ضوء المقاربة بالكفاءات على الفهم والتحصيل الدراسي في مرحلة التعليم الثانوي .

- كثرة شكاوي البيئة الأسرية و الأساتذة من البرنامج الجديد الذي مس التعليم الثانوي وعدم قدراتهم على استيعاب كل المواد التي تدرس بسبب ضخامتها و تعقيدها ، وبتالي لا تتناسب و قدرات التلاميذ هذا من جهة و من جهة أخرى الأستاذ في حيرة بعدما تعود على البرنامج القديم و فجأة وجد نفسه في مجال تربوي آخر لم يسبق و أن تكون فيه .

- شدة الانتقادات الموجهة للإصلاحات التربوية و توسع دائرة النقاش من الرأي الخاص إلى الرأي العام حول البيداغوجية المعتمدة التي تبنتها المنظومة التربوية [المقاربة بالكفاءات] و حول محتوى و أهداف البرامج التكوينية .

- محاولة إزالة اللبس و بعض الغموض عن بعض الحقائق المتعلقة بالأستاذ باعتباره منفذ المناهج و المسئول عن تقويمها أين إذن تكمن مشاركته في تخطيطها .

4- أهمية و أهداف الدراسة :

أ- الأهمية :

تبرز أهمية الدراسة وكذا قيمتها العلمية والتطبيقية من خلال الوقوف على مختلف جوانب مشكلة الدراسة بتحديد متغيراتها ، وهو الأمر الذي قد يساهم في إبراز المشكلة المطروحة في تلك الدراسة.

ويكتسب الموضوع مكانة بالغة في الساحة التربوية والاجتماعية لأنه يرتبط بمدى تجاوب المؤسسات التربوية مع هذه البيداغوجية الجديدة (المقاربة بالكفاءات) وله أهمية كبيرة في تحسين مخرجات التعليم من خلال بيان دور كل عنصر من عناصر العملية التعليمية .

- الأهمية الكبرى التي يكتسبها قطاع التربية و التعليم عامة و تكوين أساتذة التعليم الثانوي بصفة خاصة ، وذلك من حيث الدور الكبير الذي يحتله الأستاذ و حجم المسئولية الملقاة على عاتقه تجعله



يعمل على تربية و تكوين أجيال صاعدة و أحداث التغيير في مجال الحياة الاقتصادية و الاجتماعية والثقافية .

وخاصة أن الكثير من الأساتذة يتعرضون لصعوبات تربوية وتعليمية وعملية خلال مزاولتهم لمهامهم في ظل تعقد الظاهرة التعليمية وتشعب أبعادها وعواملها مع التطور المستمر في المعرفة وعلوم التربية، وتنبع أهميته من التأكيد على ضرورة التكوين خاصة في مجال التعليم ، فإعداد أي مشروع تنموي ، لابد من وضع وإعداد خطة إستراتيجية يهدف إلى تطوير المؤسسة التعليمية رهين بتكوين الأستاذ تكوينا مستمرا وتوفير الإمكانيات المادية والمعنوية التي يحتاجها اعتبارا أنه العنصر الأكاديمي الأكثر حاجة فعليا إلى قدراته باستمرار.

ومن منطلق الاهتمام المتزايد بأهمية إعداد وتكوين الأستاذ وتدريبه في ضوء الإصلاحات التربوية الجديدة ، وفي ضوء ما يشهد العالم من تطور متزايد ومتنامي في الاتجاهات العلمية وما يتبع ذلك من اهتمام متزايد بإعداد وتكوين و تدريب الأستاذ في عالم متغير جاءت هذه الدراسة للتعرف على الإصلاحات التربوية الجديدة و ما جاءت به من برامج في إعداد الأستاذ وتكوينه في مراحل التعليم بصفة عامة والتعليم الثانوي بصفة خاصة.لان موضوع تكوين الأساتذة من المواضيع البالغة الأهمية لاتصاله الوثيق بمستقبل التربية و المجتمع .

-كما تتجلى أهمية الدراسة في أنها تتزامن مع الاهتمام المتزايد بالمناهج التكوينية ، من طرف المسئولين على مراكز تكوين الأساتذة والمنظومة التربوية الجزائرية ، ذلك أن هؤلاء الأفراد شعروا أن المناهج الحالية أصبحت في حاجة إلى إثراء وتعديل حتى تستجيب أكثر لمتطلبات المنظومة التربوية . وبتالي تبرز نواحي القوة والضعف في البرامج التكوينية الحالية مما يساهم في تجديد مقدار الدخل الإصلاحي الواجب القيام به وتحديد توجهات هذه البرامج مستقبلا.

ب– أهداف الدراسة :

-الهدف الأول الذي نسعى لتحقيقه هو تقديم عرض مفصل عميق تفاعلي و ثري لموضوع الدراسة كمفهوم سوسيولوجي تربوي ، كون هذا الموضوع جديد ، حيث اشتغل و اجتهد عدد كبير من المفكرين و الباحثين التربويين الاشتغال عليه ، والبحث عن الأسباب و الدواعي التي دفعتهم لتبني هذه المقاربة ، و إصرارنا كذلك على تحقيقه نابع من الرغبة في تقديم مادة دسمة للدارسين في تخصص علم اجتماع التربية على مستوى الجامعة الجزائرية بصفة عامة و المنظومة التربوية بصفة خاصة .

- أما الهدف الثاني هو التعرف على درجة التفاعل والانسجام الذي يحدث في وسط مدارس التعليم الثانوي بين الأفراد وتعيين مدى تجاوب التلاميذ مع الأحداث التربوية أثناء الدراسة ،و تشجيع



الأساتذة على تقدير المثل الإنسانية والقيم الاجتماعية ، والعمل مع الجماعات ، والعمل على تعاون المدرسة في المجتمع ، وتأكيد الدور المتكامل الشامل للمدرسة وللأستاذ.

كما تهدف هذه الدراسة محاولة تسليط الضوء على وضعية الأستاذ و الذي يعد العمود الفقري في النظام التربوي و ذلك في إطار التغيرات و الإصلاحات التربوية الحاصلة ، ومحاولة الكشف و تقييم مدى استجابة برامج التكوين المستمر لهذه المتطلبات و التغيرات المهنية .

- كما قد تساهم هذه الدراسة في تقديم بعض التصورات التي يمكن أن يستفيد منها المسئولين التربويين لتطوير برامج تكوين الأستاذ و تدريبه وفقا لهذه الإصلاحات التربوية الجديدة [المقاربة بالكفاءات]

- محاولة التعرف على مواقف الأساتذة من المعايير المعتمدة لطرق و أساليب التقويم البيداغوجي ، من أجل تقويم الكفاءة .

- محاولة تقديم رؤية اجتماعية أكاديمية حول واقع تدريس مادة الاجتماعيات في ظل المقاربة بالكفاءات .

5 - تحديد ومناقشة المفاهيم :

إذا كانت البحوث العلمية عامة والاجتماعية خاصة تهتم بمعالجة قضايا محلية في المجتمع،تبعا لمنهجية محددة قصد الوصول إلى نتائج أكثر واقعية ومصداقية ، فإن الباحث الاجتماعي لا يحقق أهدافه إلا إذا قام بمجموعة من الخطوات الضرورية التي تتطلبها الدراسة ، لعل أهمها تحديد المفاهيم المتداولة في البحث مثلما هو الحال بالنسبة لصياغة الإشكالية ووضع الفرضيات وغيرها من الخطوات المنهجية .

وللمفاهيم في هذا المقام أهمية كبرى لا يمكن إغفالها وذلك لأنها تمثل حلقة وصل بين الإطار النظري والميداني لذا يجب عند تحديد المفاهيم مراعاة الأطر العامة التي تحيط بأي مفهوم من المفاهيم التي تم توظيفها في البحث.[1]

وخاصة تلك المفاهيم الواردة في عنوان البحث ومادام كل علم يسعى إلى تطوير أدواته ووسائله وفقا لمعطيات الواقع المراد دراسته ، فإن الأمر يزداد إلحاحا لما يتعلق الأمر بمصطلحات العلوم الاجتماعية ،لأنه كلما تطورت صياغة المفاهيم في البحث العلمي كلما استطاع الباحثون تنمية

---

[1] - علي غربي : **أهمية المفاهيم في البحث الاجتماعي – أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية** - منشورات جامعة متوري , قسنطينة الجزائر سنة 1999 ص ص 89-90 .



تصورات جديدة ومن ثم المساهمة في تقديم المعرفة العلمية وتمكين الباحثين من حل العديد من المشكلات التي يطرحها الواقع الاجتماعي .

وإذا كانت المفاهيم في عمومها ليست ثابتة وتتسم بمرونة ونسبة كبيرة، بحيث تتسع دلالتها ومعانيها أحيانا وتضيق أحيانا أخرى ، فإن هذا التحدد في المعاني والاختلاف في الدلالات هو الذي يستدعي هذا التحديد لإزالة اللبس والتباين في المفاهيم ، باعتباره ضرورة منهجية ومعرفية تقتضيها المعرفة العلمية ومعطيات البحث العلمي، وفي هذا الصدد يقول **روبرت ميرتون (*R.Myrton*)**: " تلعب المفاهيم دورا محوريا في علاقة النظرية السوسيولوجية بالبحث الإمبريقي ، حيث أن تحديد المفاهيم يوضح بصورة جلية طبيعة البيانات التي تندرج تحت هذا المفهوم ، ويساعد على التقليل من احتمال احتوائه لبيانات أخرى تحت مفاهيم معينة والقصد من استعمالها دون أي لبس أو اختلاف لهذا فقد اشتمل البحث على جملة من المفاهيم الأساسية ذات الصلة بالموضوع ، والتي تعددت مصادرها واختلف تناولها بين علماء الاجتماع وعلماء النفس والتربية وذلك لعلاقتها الشديدة بتلك المبادئ ومن بين هذه المفاهيم مايلي :

1- التكوين:

التكوين **لغة** يعني: كون، تكوينا، تكون الشيء، أي أحدثه أو أوجده وتكوين الشيء إخراج المعدوم من العدم إلى الوجود[1].

وهو من مصدر كون ، يكون ، تكوين أي نما وأنشأ وهي مرادفة لكلمة ***formation*** بالفرنسية أما الانجليزية تعني التـدريب***Training***[2].

ونجد كذلك التكوين في اللغة العربية عبارة عن مفردة مشتقة من الفعل الثلاثي كون ويعني إنشاء شكل، صنع أي إدخال تعديلات وتغييرات على الحالة الأولية .

وهي العملية العميقة التي تجري على الإنسان بغية تعديل آلياته وأساليبه ومهاراته وأنماطه الفكرية ، وهي العملية الفكرية التي تهدف إلى إكساب الفرد جملة من المعارف ***Des savoirs*** وجملة من المهارات ***savoir faire*** وممارسة المدينة والتحضر وآداب السلوك ***Savoir-Etre*** ،إذن يعتبر مفهوم التكوين من المفاهيم الشائعة والمتداولة كثيرا في المجتمعات وعلى مختلف المستويات والاختصاصات النفسية ، الاجتماعية ، التعليمية .

---

[1] - **المنجد الأبجدي** ، دار القلم ،بيروت ،ط5 ، 1989 ، ص245.

[2] - بوفلجة غياث :**الأسس النفسية للتكوين ومناهجه في الجزائر** ،ديوان المطبوعات الجامعية، 1885 ،ص 05.



إن التكوين في الاصطلاح هو نشاط مخطط يهدف إلى إحداث تغيرات في الفرد والجماعة من ناحية المعلومات والخبرات والمهارات ومعدلات الأداء وطرق العمل والسلوك والاتجاهات[1] ،يرى صاحب التعريف أن التكوين يهدف بالأساس إلى تطوير قدرات الفرد من خلال عدة جوانب كل هذه التغيرات تسمح بفعالية أكثر و نجاعة من قبل الفرد و هدفه الأساسي هو رفع مستوى الكفاءة الخاصة بالفرد العامل.

كما أن مصطلح التكوين يشير إلى أنه : نشاط مخطط يهدف إلى إحداث تغيرات في الفرد والجماعة من ناحية المعلومات والخبرات والمهارات ومعدلات الأداء ، وطرق العمل والسلوك والاتجاهات، لما يجعل هذا الفرد أو تلك الجماعة تتقن العمل بكفاءة وإنتاجية عالية[2].

أهم ما ميز هذا التعريف أنه أوضح ضرورة الاهتمام بتخطيط التكوين حتى نسير في الطريق السليم، كما أنه يبين ضرورة اهتمام التكوين بتغيير الفرد والجماعة وليس الطرفين فقط ، وأن هذا التغيير الهدف منه هو تمكين هذين الطرفين من القيام بعملهم بأعلى درجة من الكفاية.

ويعرف كذلك " هو تلك البرامج الرسمية التي تستخدمها المؤسسات لمساعدة الموظفين والعمال على كسب الفاعلية والكفاية في أعمالهم الحالية والمستقبلية عن طريق تنمية العادات الفكرية والعملية المناسبة والمهارات والمعارف والاتجاهات لما يناسب أهداف المنشأ ة[3] .

وأهم ما ميز هذا التعريف هو أن المؤسسات يحن من وراء تسطير البرامج الرسمية التي تستخدمها لمساعدة الموظفين والعمال وكذلك من أجل تحسين أدائهم ورفع قدراتهم الإنتاجية هي :

1- كسب الفعالية والكفاية المستقبلية.
2- تنمية العادات الفكرية والعملية للأفراد.
3- رفع مهارات ومعارف العاملين .
4- رفع مستوى أدائهم وكذلك الاتجاهات ما يناسب تحقيق أهداف المنظمة .

والتكوين بأنواعه المختلفة من مقومات التنمية الاجتماعية التي أصبحت مطلبا حضاريا في عصرنا الحاضر والتنمية الاجتماعية تتطلب إعداد أفراد المجتمع إعدادا للأخذ بأسباب التطور

[1]- عبد الكريم درويش : **أصول الإدارة العامة** ، المكتبة المصرية ، دون طبعة ، 1996 ، ص 594

[2]- عبد لكريم درويش : المرجع نفسه ، ص 594 .

[3]- عبد الرحمان عبد الباقي عمر: **إدارة الافراد** ، القاهرة ، مكتبة عين الشمس ، 1995 ، ص 205



الحضاري ، والتكوين هو الوسيلة التي تهيئ للفرد لأداء مهامه من مهام إدارية كانت أم فنية بكفاءة عالية يكون مردودا إضافة جيدة في البناء العام للمجتمع الذي يعيش فيه الفرد.

و بالتالي ينظر إلى التكوين على أنه مجموعة من العمليات المنظمة لها طرقها وأساليبها تهدف إلى إكساب الأفراد لمعارف واتجاهات ومهارات كوسيلة لتحسين أدائهم ، لأن التكوين هو تلك العملية المنظمة التي تقوم على أسس علمية مضبوطة تهدف إلى إكساب الفرد المعارف والمهارات المختلفة والجديدة والتي تمكنه من إتقان عمله وتأديته على أحسن وجه.

ونظرا لكون عملية التكوين عملية مركبة تتدخل فيها الكثير من العوامل فقد حاول الباحثون ضبط معانيها وفق مجموعة من المفاهيم والتي تعتبر من أهم محدداتها، وسنتناول البعض منها من خلال بعض التعاريف المتداولة من طرف جمهور الباحثين المختصين والتربويين .

ويعرفه***Moineau Ménager* N** بأنه يسعى إلى بناء وتحليل المواقف البيداغوجية وإلى إظهار المكتسب المعرفي وامتلاك المهارات والكفاءات البيداغوجية مع إمكانية استثمارها من جديد في التكوين وفي السلوك وفي تحليل المواقف البيداغوجية المختلفة بقدر الإمكان[1] .

من خلال التعريف تبين أن التكوين يمس الفرد في عدة مستويات معرفية ومهارية وسلوكية.

أما حسب **محمد صابر سليم** يعرف التكوين على أنه :" ما يجري من عمليات الإعداد قبل الخدمة والتدريب أثناءها من نمو لمعارف المدرس وقدراته وتحسين لمهاراته ، وأداءه التربوي بما يتلاءم والتطور المتعدد الجوانب للمجتمع ، تبدأ هذه العمليات في مؤسسات التكوين قبل الخدمة وتستمر أثناءها ، فالمدرس لا يكتسب خلال فترة إعداده ، سوى الأسس التي تساعده على البدء في ممارسة المهنة، وهو بحاجة ماسة لمواصلة تنمية ذاته في جميع الجوانب لكي لا يصبح في حالة ركود ذهني له آثاره الخطيرة على أداءه التربوي ، وقيامه بما تتطلب مهنته إذا ليست هناك مهنة يكون الموقف بالغ الأهمية كمهنة التدريس إذن كفاءة التدريس تتطلب جهودا خاصة متواصلة[2].

نفهم من هذا التعريف أن التكوين عملية شاملة، يهدف إلى إكساب الفرد الممارس المعارف العلمية والتربوية والإنسانية، إلى جانب المهارات والنشاطات العلمية المرتبطة بالمهنة التي يعدلها وتتم في مدة زمنية محددة.

[1] --Morineau Mé nager N:la constructions d.objctifs : innova dans la formation /des enseignants. editon Media formation .paris .1985.p51

[2] - محمد صابر سليم : **الملتقى العلمي** بجامعة بسكرة ، 1972 ، ص 123



وتعرفه **منظمة اليونيسكو** بأنه " عملية تربوية ومخططة تضم تحصيل المعارف ، المعلومات ، الاتجاهات والكفاءات المنوطة أو المتعلقة بادوار ومهام أو أعمال المتكونين... كعملية تربوية ، فإن العنصر الأساسي في التكوين هو التعليم ، هذا يحدث تغييرات عند المتكونين الذي يرفع من مستوى كفاءتهم ليس فقط في المجال المعرفي ، لكن أيضا في اتجاهاتهم وسلوكهم ، أنه لا يتعلق بالتحصيل البسيط للكفاءات التطبيقية المعطاة عن هذه التي تتطلب مشاركة فعالة لتكون مضبوطة على نحو مناسب وللوصول إلى الالتزام والتدخل الضروري[1] ، وفي هذا الصدد تقول مستشارة بيداغوجية سواء كانوا مهيئون للتعليم في الابتدائي المتوسط أو الثانوي يجب على المدرسين تلقي تكوينا أكاديميا جامعيا وتكوين تطبيقي للتكفل الأمثل بتلامذتهم ، إذن التكوين وسيلة لإعداد الكفاءات تتراوح فيها المعارف والسلوكيات بحيث تكون هذه الكفاءات مؤهلة للعمل الناجح والقابلة للتوظيف الفوري في الإطار المهني[2].

يتضح مما سبق أن هذه التعاريف كلها ترتكز على أن التكوين مرتبط بمزاولة مهنة أو نشاط ما، فهو عملية مقصودة وموجهة تتضمن مجموعة من المعارف والمهارات والكفاءات النظرية منها والتطبيقية التي يراد تزويدها لفرد أو مجموعة من الأفراد بغية تمكينهم من مزاولة مهنة أو نشاط على أكمل وجه.

والتكوين هو مصدر الخدمات الإنتاجية وفي هذا الإطار ورد في الدليل العلمي للتكوين بالمؤسسات الفرنسية مايلي : " **التكوين الجيد هو أفضل وسائل الاستثمار** " إن التكوين عبارة عن قيمة مضافة لرأس المال البشري تزوده الطاقة الإنتاجية وتعلمه المعارف والمهارات والتقنيات التي تجعله يواكب التطورات المعرفية والتكنولوجية وبهذا يمكن تحقيق الاستثمار.

نستخلص من التعريفات السابقة أن التكوين يحدث تغييرات على ثلاث مستويات وهي :

- **المستوى المعرفي**: يهدف التكوين إلى تنمية المستوى المعرفي وذلك بتزويد المتكونين بالمعارف المطلوبة.
- **مستوى المهارات** : يهدف التكوين إلى امتلاك المهارات وتنميتها من أجل رفع مستوى الأداء لدى المتكون .

---

[1] -Adama ouameet Mercy Abreu de Armenengol alph abetisation .et l.education .L,UNESCO Manuelsur la formation pour la post : pour l.education .Hambourg 1991. P 35.

[2] -لحسن بوعبد الله و محمد مقداد : **تقييم العملية التكوينية في الجامعة** ، دراسة ميدانية بجامعات الشرق الجزائري ، ديوان المطبوعات الجامعية ، دط ، 1998 ، ص 10 .

- **مستوى السلوكات** : عملية التكوين لا تقتصر على تزويد المتكونين بالمعرفة والمهارة بل تتجاوز ذلك لتشرك سلوك الفرد[1].

ولقد لاحظنا أن التعريفات الأخيرة كان تركيزها على سلوك الفرد، فهي ترى أن التكوين الذي يخضع له الأستاذ نوعان: **التكوين الأولي** و **التكوين أثناء الخدمة.**

أ-التكوين الأولي:

هو ما يجرى من عمليات الإعداد قبل الخدمة والتدريب أثناءها ، من نمو لمعارف المعلم وقدراته وتحسين لمهاراته و أداءه التربوي بما يتلاءم والتطور المتعدد المظاهر ، وهي تبدأ في مؤسسة التكوين قبل الخدمة وتستمر أثناءها .

إذن هو إعداد المدرس الناشئ إعدادا محكما والاهتمام به قبل مباشرة الخدمة لرفع مستواه الثقافي المهني.

ويلخص **حبيب تلوين** مفهوم التكوين الأولي فيما يتعلق بوظيفة التعليم أنه :"يطلق على تلك المرحلة التي يمر بها المترشح بعد اجتيازه بنجاح مسابقة الدخول ، ويصبح معترف به رسميا على أن بعد تلك المدة سيقوم بمباشرة مهام تدريسية في مؤسسة ما ، وقد كان يدوم سنة واحدة بالنسبة للمعلمين في الطورين الأول والثاني ، وسنتين للأساتذة الطور الثالث ، وأربع سنوات لأساتذة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي[2] .

في حين كان تعريف **خالد احمد طه** :" بأنه نظام تعليمي يسعى إلى تكوين الطالب المعلم ليصبح معلما في المستقبل[3].

إذ تشمل محتويات هذا التكوين عدة مجالات مكملة لبعضها البعض (أكاديمية- بيداغوجية – تعليمية- تكنولوجية - نفسية – جمالية – تطبيقية).

ويعتبر التكوين الأولي مرحلة ذات الأولية في مسار تكوين المعلمين ، إذ ينمي المعارف الأساسية التالية :

- مضمون المادة التعليمية .
- البرامج والوسائل التعليمية المتوفرة .
- خصائص التلاميذ.

---

[1]- لحسن بوعبد الله وآخرون : **قراءة في التقويم التربوي** , جمعية الإصلاح التربوي الاجتماعي و التربوي , باتنة, الجزائر ، 1994 ،ص 266

[2]- حبيب تلوين: **التكوين في التربية في العالم وفي الجزائر** ، دار الغرب للنشر والتوزيع ، وهران ، ط1 ، 2002، ص 22.

[3]- خالد أحمد طه : **تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب التكوين في التربية في العالم وفي الجزائر** ، دار الغرب للنشر والتوزيع ، وهران ، ط1 ، 2002، ص 22.

- الاستراتيجيات العامة للممارسة البيداغوجية .
- السياق التربوي العام .

و بتالي فإن التكوين الأولي يسعى إلى بناء وتحليل المواقف البيداغوجية وإلى إظهار المكتسب المعرفي وامتلاك المهارات والكفاءات البيداغوجية ، مع إمكانية استثمارها من جديد في التكوين والسلوك وفي تحليل المواقف التعليمية المختلفة بقدر الإمكان[1] .

وكذلك يعرف بإعداد الأستاذ داخل الجامعات والكليات والمعاهد ، ويعد بمثابة تأهيل مبدئي يكتسب فيها الأستاذ الأساسيات الضرورية التي تؤهله لمهنة التعليم.

ومع هذا يبقى هذا التكوين ضروري وغير كافي لمواكبة التطورات الحاصلة في المعرفة ، والتي كان لها تأثير مباشر على محتوى مناهج الدراسة وطرق التدريس والتقييم ، كما تعددت الوسائل التعليمية كالكمبيوتر و شبكة الانترنيت ...الخ لذا يبقى الأستاذ دائم الحاجة إلى التجديد المستمر في جوانبه: التخصصية، المهنية، الثقافية.

ويعتبر نظاما تعليميا من **مدخلاته** أهداف تسعى إلى تكوين الطالب العالم ليصبح معلما في المستقبل، وخطة دراسية تحتوي على مكونات أربعة وهي الثقافة العامة والتخصص الأكاديمي والتخصص المهني والتربية العلمية ، أما عن **مخرجاته** فهي المعلم المتمرن الذي يبدأ الخدمة حسب ما أعد له.

ب- التكوين أثناء الخدمة:

وهو مجموعة العمليات والإجراءات البيداغوجية التي يخضع لها العامل أثناء الخدمة أي طيلة حياته المهنية من أجل إكسابه مجموعة من المعارف والسلوكيات التي تساعده على أداء عمله لتحقيق أهداف المؤسسة وأهدافه الشخصية .

ويعرفه **بن عيسى السعيد** هو «التكوين الذي يتلقاه المعلمون من تاريخ ترسمهم إلى التقاعد ويدوم حينئذ طيلة مباشرة الموظفين الإداريين لمهامهم، وذلك استهدافا للتحسين والإتقان"

إن التكوين أثناء الخدمة هو عملية أساسية لتطوير الفعل التربوي التعليمي، الذي لا يمكن لأي نظام تربوي أن يحقق أهدافه المتوخاة وفق خطة تكوينية واضحة المقاصد ، ومحددة الغايات ، مبنية على أساس الحاجات التربوية والعلمية المراد تحقيقها من طرف المعنيين بهذه العملية ، شرط أن تكون متماشية مع التطورات الحديثة .

[1]- خالد أحمد طه : **تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب** ، دار الكتاب الجامعي، ط1 ، 2005، ص 19.



أما في **المجال التعليمي** فيعرفه **عبد القادر يوسف** التكوين أثناء الخدمة " كل نشاط تعليمي ينظم ،ويقصد به زيادة كفاءة رجال التعليم أثناء عملهم أي بعد تخرجهم وانشغالهم بالمهنة"[1] يعني بأن التكوين أثناء الخدمة في المجال التعليمي والتربوي يهدف إلى زيادة كفاءة رجال التعليم وتزويدهم بكل ما هو جديد والذي يخدمهم في مجال عملهم .

كما أنه" كل عمل يبدأ بتصنيف الاحتياجات التكوينية للمعلمين والعاملين التربويين المخططة، ثم ينتقل إلى تصميم البرامج التكوينية الملبية لهذه الاحتياجات ليتم بعد ذلك تنفيذ هذه البرامج ، وينتهي أخيرا إلى تقويم البرنامج لتحديد المخرجات الناجمة عن التكوين ، والاستفادة من هذا التقويم في البرامج التكوينية اللاحقة[2]". وما نلاحظه من خلال هذا التعريف هو أنه تعريف نظري الهدف منه توضيح بنية نظام التكوين أثناء الخدمة ككل أو الخطوات المتبعة لتصميم نموذج تكويني معين –وبالتالي لم يهتم التعريف مثلا بتحديد مضمون البرامج (محتوياتها) أو في كيفيات تنفيذها، ولكن أهم عناصر التكوين أثناء الخدمة التي شملها التعريف هو **عملية تصنيف الاحتياجات التكوينية للمعلمين.**

إن التكوين أثناء الخدمة أو التكوين المستمر هو : نشاط مقصود يهدف إلى تجديد معلومات المعلم وتنمية مهاراته باستمرار ، كما يساعد على جعل المعلم على علم بما يستجد من معلومات في مجال تخصصه وفي مجال التقنيات والطرائق التعليمية ، مما يساعد على رفع مستوى أداء المعلم مهنيا ، وغالبا ما تبنى برامج التكوين أثناء الخدمة بهدف تأهيل المعلمين الجدد الذين دخلوا الخدمة على بعض عناصر التطوير في العملية التعليمية التربوية فيتم بناء برنامج تدريبي لهذا الغرض ، أو قد يبنى البرنامج التكويني استجابة لما يستجد من تطورات في ميدان العلوم والمعارف على اختلاف تخصصاتهم ،أو نتيجة للتغيرات التي تطرأ على المناهج التعليمية .

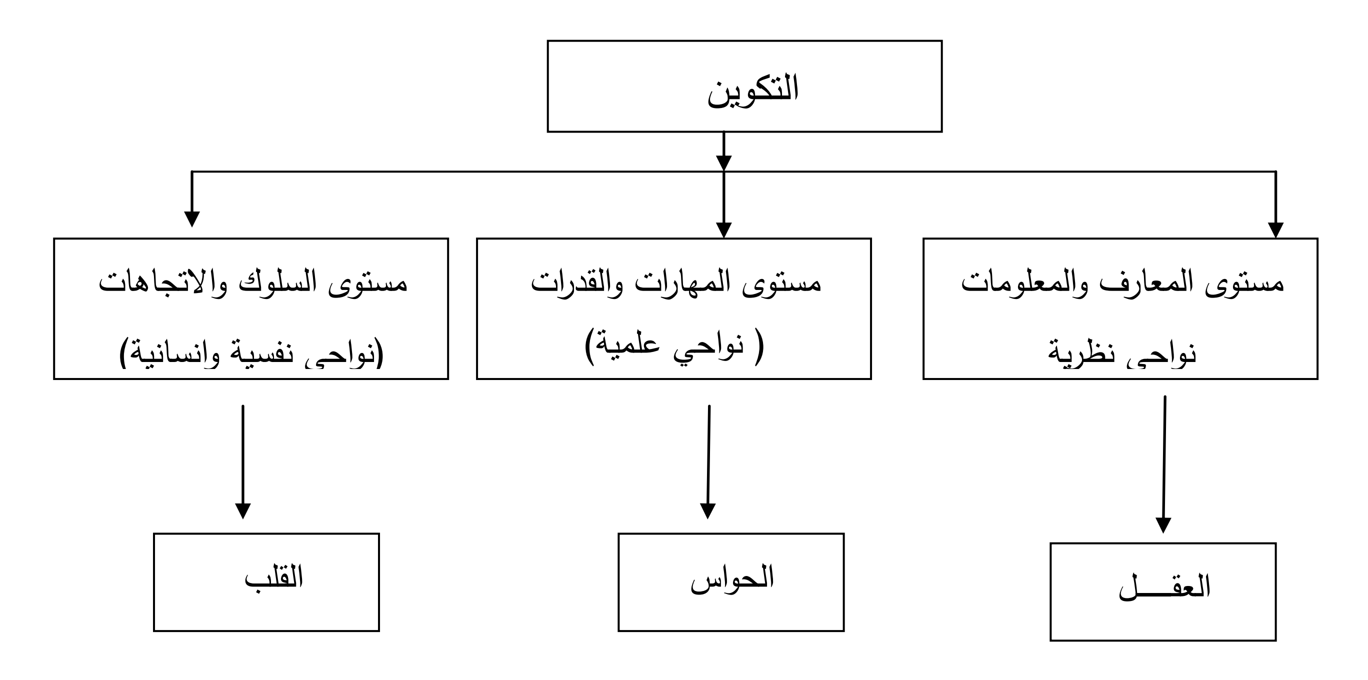
لذلك يعتبر التكوين هو أفضل أنواع الاستثمار لأنه يستثمر في العنصر البشري وهو المكون الرئيسي في عمليات التطوير المستمر ، لأنه الأداة لإحداث التغيير في المعرفة والاتجاهات والسلوك.

[1]- عبد القادر يوسف: **تدريب المعلمين أثناء الخدمة** ، مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربي ، القاهرة ، 1974، ص 594.

[2]- -خالد طه أحمد : مرجع سابق ، ص 25.



و الشكل رقم [01] يوضح مستويات التكوين.[1]



و بالتالي فإن التكوين يجب أن ينظر إليه على أساس أنه عملية ملازمة للمعلمين والأساتذة في مختلف الأطوار وفق التطورات والمستجدات الحاصلة في المجالات المعرفية العلمية والمهنية ، وعليه فهو عملية بحث وتكوين وتطوير قصد التحكم في تعليمية التعلم وطرق التبليغ والاتصال من أجل تفكير دائم ومستمر.

إذن من التعاريف السابقة يمكن القول أن التكوين أثناء الخدمة **هو ذلك التكوين الذي يتلقاه المعلمون في يوم تمهينهم إلى يوم تقاعدهم بحيث تغطي هذه المرحلة كل حياتهم الوظيفية النشيطة عن طريق الملتقيات والندوات والتربصات وحلقات البحث والدراسة وغيرها من الأنشطة العملية الهادفة الأخرى التي تساعد على تجديد المعلومات .**

وبعد تحديد مفهوم التكوين من خلال التعاريف السابقة نقوم بمقارنة ببعض المفاهيم المشابهة والتي تدخل في ميدان التربية والتكوين لأنه في دول المشرق العربي يشيع مصطلح الإعداد ، بينما تستخدم دول المغرب العربي مصطلح التكوين ، خلافا لكلمة الإعداد و التدريب المتداولة في المشرق العربي.

أما في مجال تكوين المعلمين يستخدم المربون والعاملون في مجال تكوين المعلمين مفهومات متعددة ، كمفهوم الإعداد ، مفهوم التأهيل ، مفهوم التدريب ، مفهوم التكوين ، وكثيرا ما اختلطت

[1]- سليم عبد السليم سيد : **التدريب و الاستجابة** ، الرياض ، مجلة معهد الادارة العامة ، العدد [04] ، 1990.



هذه المفاهيم عند البعض ، فتطابق مفهوم التكوين مع مفهوم ا الإعداد وأحيانا مع مفهوم التأهيل ، وتفاديا لأي التباس مفاهيمي في استخدام هذه المفاهيم وضع حدود معرفية بين معانيها ، سنقدم شرحا لهذه المفاهيم.

فالإعداد هو صناعة أولية للمعلم كي يزاول مهنة التعليم ، وتتولاه مؤسسات تربوية متخصصة مثل كليات التربية ومعاهد تكوين المعلمين ،وبهذا المعنى يتم إعداد المعلم الطالب ثقافيا وعلميا وتربويا في مؤسسته التعليمية قبل الخدمة.

أما **التأهيل** فهو يقتصر على الإعداد التربوي فقط بحيث يكون الطالب المعلم قد أعد ثقافيا وعلميا في إحدى الكليات و المعاهد حسب تخصصه العلمي ، ثم يقوم بالانتساب إلى كلية التربية ليتزود بالمعارف التربوية والنفسية ، ويمارس التربية العلمية ويستخدم التقنيات التربوية، وكل ما يتطلبه التأهيل التربوي وذلك لتحسين الأداء .

أما **التدريب** فيطلق على تلك العمليات الإنمائية التي يتلقاها المعلم أثناء الخدمة لضمان مسايرة التطور الذي يطرأ على المنهج و طرائق التدريس نتيجة التطور المجتمعي و التقني المستمر ، وبهذا المعنى يصبح التدريب عملية تنمية مستمرة لتصورات المعلم و مهاراته الأدائية و تنمية لمعلوماته و قدراته في إطار محتوى تربوي فكري و تطوير أساليب تعليمية جديدة .

أما **التكوين** فهو يجري من عمليات الإعداد قبل الخدمة ،و التدريب أثنائها لتنمية معارف المعلم وقدراته و أدائه التدريسي بما يتلاءم و التطور المتعدد المظاهر ، وهي تبدأ في مؤسسة التكوين قبل الخدمة ،و التدريب أثنائها ، و بهذا المعنى يصبح الإعداد و التدريب عملية واحدة متكاملة ، تتميز بالاستمرار و الديمومة ، وهدفها تكوين معلم من خلال إكسابه كفاءات تمكنه من ممارسة المهنة بنجاح ، و يتلاءم مع التغيير المستمر الذي يطرأ على المناهج و أساليب التعليم.و في النهاية يمكن أن نلخص ما سبق بوضع مفهوما عمليا جامعا لعملية تكوين المعلم مرتبطا بسياق عمله و خصوصية مهامه ، حيث يمكننا تعريفها :" بأنها عملية منظمة تهدف إلى إكساب المعلم المعارف و المهارات والاتجاهات العلمية قصد القيام بعملية التعليم بطريقة فعالة .

و من خلال ما تم تقديمه نصل إلى التعريف الإجرائي للتكوين " **إن التكوين عملية أساسية لتطوير الفعل التربوي التعليمي ، الذي لا يمكن لأي نظام تربوي أن يحقق أهدافه المتوخاة و فق خطة تكوينية واضحة المقاصد ، ومحددة المراد تحقيقها من طرف المعنيين بهذه العملية ، شرط أن تكون متماشية مع التطورات الحديثة "**



2- الأستـــاذ:

الأستاذ جمعة أساتذة و أستاذون ويعني المعلم والرئيسي والعالم في صناعة يعلمها لغيره[1].

والمعلم من علم يعلم تعليما، والمعلم اسم فاعل لفعل علم وهو المدرس و المعاون والمساعد[2].

والأستاذ من الألقاب العامة التي استعملت منذ العصر العباسي ، ففي العصر التركي كان يشير إلى رب النعمة ، وأطلق أيضا على الصانع والأرجح أن اللقب يطلق على بعض الصناع هو تعريف لكلمة أستاذ أما الآن فيشيع استخدامه للمدرسين عامة في الحق الجماعي بصفة خاصة[3] .

-ويقول محمود الحيلة في الأستاذ : " إننا نسعى إلى تكوين أستاذ أكاديمي تربوي تكنولوجي موهوب، ذكي ، متقن ، وممارسة لمهارات التدريس الفعال ومخطط ومصمم وموهوب وقادر على إيجاد بيئة تعلم نشاطاته متفاعلة يعمل فيها الطالب بكل قدراته وإمكاناته[4] "

نستنتج من هذا التعريف أن الأستاذ هو الفرد الكفء القادر على ممارسة عمله التربوي على أكمل وجه ، وهذا عن طريق المؤهل الدراسي الذي حصل عليه في تخصصه ، والخبرة السابقة .

وتعرفه منظمة التعاون والانتماء الاقتصادي OCDE

هو شخص يتمثل نشاطه المهني في نقل المعرفة والعلوم والمهارات إلى التلاميذ المسجلين في مرحلة تعليمية ما، وفق برنامج تعليمي[5] .

الملاحظ على هذا التعريف أنه لم يبرز مؤهلات الأستاذ ولا الكيفية التي تتم فيها العملية التعليمية لكنه بالمقابل ركز على ثلاث نقاط رئيسية وهي :

أن التعليم هو نشاط وبالتالي ينفي صفة الأستاذ على كل من ليس له نشاطات بيداغوجية ، إن التعليم هو مهنة مما ينفي صفة الأستاذ على كل من يقوم بالتعليم المؤقت أو التعليم التطوعي ، وأن التعليم يتم **وفق برامج تعليمية** وهو ما يقضي كل من لا يتقيد بالبرامج الدراسية .

وفي تعريف منظمة الأمم المتحدة للعلوم والثقافة UNESCO

---

[1]- جبران مسعود : الرائد [**معجم الفائي في اللغة العربية و الإعلام**] دار العلم ،بيروت ، ط1 ، 2003 ، ص 65 .

[2]- المنجد العربي : 1999 ، ص 10 .

[3]- **الموسوعة العربية العالمية** : [المملكة العربية السعودية] مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر و التوزيع ، العدد 21 ، ط2 ، 1999 . ص95

[4]- طارق عبد الحميد البدوي : **إدارة التعليم الصفي** ، إصدار 1 ، الثقافة للنشر و التوزيع ، عمان ، ط1 ، 2005 ، ص 157 .

[5] - Maria Tersa sinis calco : Un profil statis tique de la profession d, .enseignant, diction de L ;UNESCO ; paris ;France ; 2001 ; p49



" هو الشخص المعين بصفة رسمية لإرشاد التلاميذ وتوجيههم في عملية التعلم، وهو الشخص الذي تلقى على الأقل أدنى مستوى من برنامج إعداد المعلمين (قبل أو أثناء الخدمة) يؤهله للتعليم حسب المستوى المطلوب، والذي يعمل بالتدريس عددا من الساعات تعتبر من الناحية النظامية وقتا كاملا في المستوى التعليمي ذي الصلة في البلد المعني تبين لنا من التعريف السابق أن يبين ضرورة أن يكون الأستاذ معين بصفة رسمية للقيام بعملية التعلم، ومن الضروري أن يكون قد تلقى على الأقل **تكوينا** (قبل وأثناء الخدمة) يؤهله للتعليم في المستوى المطلوب الذي يشمل كذلك مرحلة التعليم الثانوي ، كذلك بعملية التدريس وفق ساعات يحددها القانون النظامي في البلد المعنى.

إذن من خلال ما سبق نصل إلى التعريف الإجرائي لأستاذ التعليم الثانوي .

أستاذ التعليم الثانوي في الجزائر هو شخص طبيعي ، موظف في وزارة التربية الوطنية ومتحصل على شهادة علمية أكاديمية في تخصص من التخصصات (ليسانس –ماستر – مهندس دولة- ماجستير) .يمارس نشاطه في التدريس على مستوى ثانويات التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ومنصب في مركزه بصفة رسمية ، هو الشخص المعد إعدادا بيداغوجيا أكاديميا لممارسة أدواره المختلفة والمتمثلة في تقديم المعارف والمعلومات والخبرات للتلميذ وفقا للمناهج التربوي من أجل إعدادهم إعدادا مناسبا لممارسة الحياة.

3 -التدريس:

لقد تعددت الشروح لفعل **(درس)** في قواميس اللغة العربية ونتطرق هنا إلى جملة من الشروح التي وردت عند هؤلاء العلماء.

عند ابن كثير (درست) ، " بمعنى قرأت وتعلمت[1] .

ودرس : يدرس ، درسا ،دروسا ، ودراسة وانمحى أثره ،درس الكتاب حفظه [2].

كما أن كلمة التدريس ***teaching*** وردت بمعنى (مهنة) التعليم أو التدريس، أو مذهب، أو تعاليم وكذلك تعني إرشاد الإنسان بالتعليمات أو المعلومات المتنوعة في المعاهد التعليمية بواسطة المعلم وكذلك وردت بمعنى ما يتم تعلمه من المبادئ[3].

أي أن كلمة التدريس تعني : الأستاذ يشرح ويبين ويقدم دروسا .

---

[1] - ابن كثير: **تفسير ابن كثير**، دار الأندلس ، ط3 ، بيروت ، 1986، ص 77.

[2] - يوسف شكري وفرحات و آخرون : **معجم الطلاب العربي**، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ، 2003 ، ص182.

[3] - عفاف عثمان عثمان مصطفى : **استراتيجيات التدريس الفعال** ، دار الوفاء لدينا الطباعة والنشر، الإسكندرية ،ط1،2014 ،ص25.



ويعرف من الناحية الاصطلاحية على أنه : " نظام أو نسق يتكون من مجموعة الأنشطة التي يقوم بها المدرس بقصد مساعدة التلاميذ على تحقيق أهداف تربوية معينة فهو وسيلة اتصال تربوي هادف تخطط وتوجه من الأستاذ لتحقيق أهداف التعليم 1

ويعرفه **عبد الرحمان الخطيب** فيقول : هو عملية تفاعل بين المعلم والطالب تسعى لتحويل الأهداف والمعلومات النظرية والمنهجية إلى كفاءات معرفية وقيمية واجتماعية وحركية مفيدة للتلاميذ والمجتمع2.

وفقا لهذين التعريفين اقتصرا على طرف واحد وهو المدرس ولكن التدريس يعتبر عملية تفاعل تتقاسم فيها الأدوار بين التلميذ والمدرس وكلاهما مؤثرا ومتأثرا، الهدف من هذا التفاعل اكتساب المعلومات والخبرات.

إذ يرى أن التدريس عبارة عن عملية تفاعلية تتم بين المعلم والتلاميذ يهدف إلى تحقيق الاستفادة للتلاميذ و المجتمع من خلال تجسيد كل ما هو نظري من معلومات ومعارف وقيم... للتلاميذ.

ومن جهة **رشدي لبيب** يعرفه فيقول : " هو نظام من الأعمال مخططا له يقصد به أن يؤدي إلى تعلم ونمو التلاميذ في جوانبهم المختلفة ، وهذا النظام يشتمل على مجموعة من الأنشطة الهادفة يقوم بها كل من المعلم والمتعلم ، ويتضمن هذا النظام عناصر ثلاث **معلما ومتعلما ومنهجا دراسيا** ، وهذه العناصر ذات خاصية ديناميكية كما أنها تتضمن نشاطا لغويا هو وسيلة اتصال أساسية بجانب وسائل الاتصال الهامة ، فالغاية من هذا النظام ، إكساب التلاميذ المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات والميول المناسبة 3.

و بالتالي فإن التدريس هو نظام من الأعمال يستهدف تنمية مختلف جوانب المتعلمين ، وإكسابهم المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات ، وقد اعتبر هذا النظام يشمل على ثلاثة أركان وهي المعلم والمتعلم والمنهج الدراسي ، ومن ثم يعرض هذا من خلاله لماهية التدريس ومكوناته و أهدافه فقد اتسم بالشمول والوضوح .

1- محمد صالح الحثروبي : **المدخل إلى التدريس بالكفاءات** ، دار الهدى ، ط1 ، عين ميلة ، الجزائر ، 1997 ، ص 11

2- عبد الرحمان الخطيب : **أساسيات و طرق التدريس** ، المنشورات الجامعية ، ط1 ، طرابلس ، ليبيا ، 1997 ، ص 17

3- رشيدي لبيب و آخرون : **معجم مصطلحات التربية و التعليم** ، ط1 ، دار كنوز المعرفة للنشر و التوزيع ، عمان ، 2006 ، ص 20



وهو كذلك عبارة عن عملية لقاء معنوي ومادي بين المدرس والتلاميذ حيث يقوم المدرس بنقل المخزون المعرفي من عقله من خلال طاقته المخزونة وأحاسيسه ومشاعره المكبوتة لذلك خلال عملية التدريس لا يتفاعل المدرس مع التلاميذ من خلال حركات جسده فقط ، بل أيضا من خلال كيانه الداخلي الكلي ، حتى أننا لا نتعالى إذا قلنا أن المدرس يضع روحه على كفه خلال موقف التدريس ليكون لهذا الموقف رونقه وجاذبيته[1].

إذن التدريس وسيلة اتصال تربوي هادف تخطط وتوجه من قبل المعلم لتحقيق أهداف التعلم والتعليم لدى المتعلم .

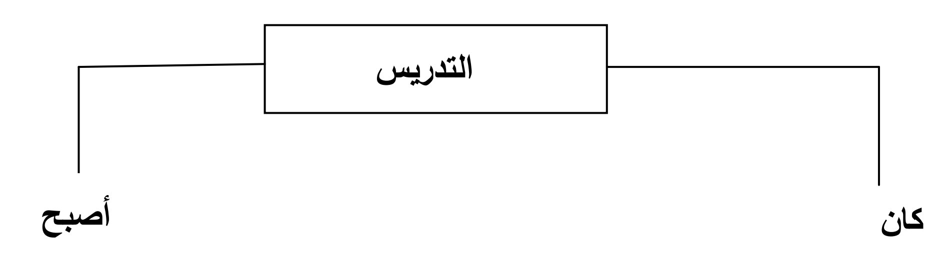
فالتدريس مجموعة متكاملة من الأفراد والمعدات والإجراءات السلوكية التي تشترك جميعا في انجازها يلزم تحقيق أغراض التكوين .

ومفهوم التدريس تعرض لآراء اتجاهات متباينة ، ويرجع ذلك إلى وجود أكثر من اتجاه بين التربويين ، الأمر الذي ترتب عليه إعطاء مفاهيم ومسميات مختلفة له **كالاتجاه التقليدي والتقدمي للتدريس (كان وأصبح)** فهو يختلف وفقا للفلسفة التربوية التي تنظم بها المناهج الدراسية في دول العالم المختلفة .

1-مجدي عزيز إبراهيم : **موسوعة المعارف التربوية** ، عالم الكتب ، القاهرة ، 2007 ، ص 906 .



والشكل التالي رقم [02] يوضح التدريس كيف كان وأصبح



كان:

- يركز على استقبال الحقائق وحفظها وتسمعيها .
- يعتمد بالدرجة الأولى على جهد المعلم .
- يعتبر الكتابة المصدر الوحيد للمعرفة .
- يعمل في ضوء الترتيب المنطقي للمعرفة .
- يميز بين مجالات المعرفة .
- يؤكد على النمطية والتفوق في التحصيل

أصبح:

- يتطلب تنظيم المعرفة ونتائجها .
- يطرح فرصا حقيقية لمشاركة المتعلم
- يستند إلى مصادر متعددة للمعرفة .
- يعتبر أسلوب التعلم الخاص بالفرد .
- يؤكد على وحدة المعرفة.
- يعني بالتفوق في مجالات عديدة .

المصدر: عفاف عثمان عثمان مصطفى : مرجع سابق ، ص 31

إذن التدريس هو عملية تتم فيها نقل المعلومات من المعلم إلى التلميذ الذي يعمل جاهدا إلى توصيل أحداث التعلم من خلال أساليب مختلفة والتغذية الراجعة.

كما أن التدريس يعد مجال معرفي منتظم ، حيث يؤدي إلى زيادة فعالية العملية التعليمية ، واستقلال جميع حواس التلاميذ بدلا من استخدام حاسة واحدة أو اثنين فقط ، وقد أثبتت التجارب العملية أنه كلما اشتركت حواس أكثر في عملية التعلم كلما كان الناتج من المعرفة والخبرة أكبر وأسرع.

ومن خلال ما قدم من تعاريف عن التدريس نصل إلى التعريف الإجرائي " **عملية التدرس منظومة لها أبعادها ومكوناتها والتي تتمثل في المعلم والتلميذ والخبرات التعليمية والأدوات والتقنيات الحديثة وأساليب التقويم ومن ثم فهي عملية ديناميكية تبدأ بصياغة الأهداف ووضع السياسات وتحديد الاستراتيجيات وطرق وأساليب التدريس ثم التنفيذ والتقويم".**



4- التعليم :

تعلم ، يتعلم ، تعلم : الأمر أو الشيء أتقنه وعرفه[1].

ومفهوم التعليم يتضمن الحاجة إلى العلم ،على حين أن مفهوم التعلم لا يتضمن ذلك وتعلم (بصيغة الأمر) : بمعنى اعلم من أخوات ظن[2]، *Enseignement* هو التدريس وهو ما قبل للتعلم.

إن التعليم هو عملية اتصال بين المعلم والتلميذ وذلك عن طريق مجموعة أنشطة يمارسها المعلم في سبيل توصيل المعارف والخبرات إلى المتعلمين.

يعرفه **محمد زياد حمدان** " للتعليم بقوله : " التعليم هو عملية اجتماعية يتم خلالها نقل مادة التعليم سواء كانت هذه معلومة أو قيمة أو حركة أو خبرة ، من مرسل نطلق عليه عادة بالمعلم، إلى المستقبل وهو التلميذ[3]. أما **محمد عطية الأبراشي** ، فيعرف التعليم بقوله : " إن التعليم هو جزء من التربية العقلية والغرض منه كسب المعرفة وكسب المهارة، والدراية بعلم من العلوم أو فن من الفنون أو حرفة من الحرف"[4].

يذهب هذا المفهوم إلى اعتبار التعليم تربية عملية عقلية، أي أنه نشاط موجه لتنمية قدرات التلميذ العقلية ومواهبه بالعلوم والفنون والمعارف ،دون الأخذ في الاعتبار الجوانب الأخرى من شخصية التلميذ ومنها الخلقية والاجتماعية خاصة ، وهنا يظهر قصور هذا التعريف ، لأن التعليم في الحقيقة لا يهدف إلى تنمية الجوانب العقلية والمعرفية فقط عند التلميذ ، وإنما يهدف أساسا إلى تنمية النواحي الاجتماعية والنفسية والخلقية لدى التلميذ، وبالتالي خلق فرد قادر على التكيف مع محيطه الاجتماعي وحاملا لثقافة مجتمعه وعلومه ومعارفه ، هذا هو المفهوم الحديث للتعليم ، أما التعاريف السابقة الذكر فهي تقليدية ولا تعبر عن حقيقة ماهية التعليم الذي هو أوسع من كونه وسيلة توصيل الخبرات والمعارف إلى المتعلم .

و بالتالي فان اتجاهات التعليم يمكن حصرها في اتجاهين هما :

-الاتجاه الأول:ويركز هذا الاتجاه على التعليم كوسيلة لنقل الثقافة والتراث الاجتماعي إلى التلاميذ ويتم داخل المؤسسات التعليمية كالمدارس والجامعات.

---

[1] -احمد زكي بدوي :**المعلم العربي المسير** ،دار الكتاب اللبناني ،بيروت ،لبنان ،ب ن ،ص 236.

[2] - بن هادية آخرون:**القاموس الجديد للطلاب المؤسسة الوطنية للكتاب** ،ط 7 ،الجزائر، 1981، ص 251.

[3] - محمد زياد حمدان:**ترشيد التدريس بمبادئ واستراتيجيات حديثة** ،دار التربية الحديثة ،الاردن، 1985، ص 86.

[4] - محمد عطية الابراشي :**روح التربية والتعليم** ،دار الفكر العربي ،القاهرة، 1993، ص 16.



- **الاتجاه الثاني:** ويركز على التعليم عملية مستمرة ووسيلة للتنمية الاجتماعية وذلك عن طريق تزويد الأفراد بالمعارف والاتجاهات والمهارات المهنية، أي قدرة يكتسبها الإنسان باعتباره عضو في المجتمع.

ومن هذين الاتجاهين يمكننا استخلاص **التعريف الإجرائي للتعليم:"فالتعليم إذن هو الوسيلة أو العملية التي يتم بمقتضاها إعداد فئات وكوادر مختلفة من ذوي التخصصات المتباينة إعداد اجتماعيا واقتصاديا وسياسيا وثقافيا وإكساب الأفراد المعرفة والمهارات اللازمة ، وتنمي فيهم القدرات والاستعدادات والقيم ، وتنمي التكوين الكلي للشخصية الإنسانية الأكثر فعالية وتوافقا وتفاعلا وإنتاجية في مجتمعها ويتم ذلك عن طريق المدارس والمعاهد التعليمية التي تنشئها الدولة لهذا الغرض و ذلك بهدف المشاركة في التنمية الاجتماعية والاقتصادية.**

5- التــربية:

التربية لغة تعني تربى ، يتربى ، تربيا : الرجل تنشأ وتثقف[1].وكلمة تربية مأخوذة من الفعل الرباعي (ربى) أي غذى الولد وجعله ينمو، وربى الولد أي هذبه وأصلها ربا يربو أي زاد ونما.

فالتربية تعني تبليغ الشيء إلى كماله، أو هي كما يقول المحدثون تنمية الوظائف النفسية بالتمرين حتى تبلغ كمالها شيئا فشيئا ، نقول : ربيت الولد، إذا قويت ملكاته ، ونميت قدراته ، وهذبت سلوكه ، حتى يصبح صالحا للحياة في بيئة معينة... ومن شروط التربية الصحيحة أن تنمي شخصية الطفل من الناحية الجسمية والعقلية والخلقية حتى يصبح قادرا على مؤالفة الطبيعة ويتجاوز ذاته، ويعمل على إسعاد نفسه وإسعاد الناس.[2]

إن المتتبع للمعاني الاصطلاحية لمفهوم التربية في قاموس التربية يجد العديد من التعريفات للتربية ، فتارة تعرف التربية كمهنة وتارة أخرى كعملية تكيف وعملية نمو، وعملية تزويد بالخبرة والمعرفة واكتساب المهارات.

لذلك يعتبر مفهوم التربية من المفاهيم الشائعة والمتداولة كثيرا في المجتمعات و على مختلف المستويات والاختصاصات النفسية، الاجتماعية التعليمية والاقتصادية .

أما **أوخست كونت** الذي يشير إلى أن : " التربية العامة والإنسانية تستطيع **تكوين عمال تقنيين مؤهلين وقادرين** على أن يتحولوا شيئا فشيئا وفقا للتطورات النفسية وتحولات العالم

---

[1]- بن هادية علي وآخرون :**القاموس الجديد للطلاب** ،المؤسسة الوطنية للكتاب ،ط 1 ،الجزائر، 1981، ص 251.

[2]- جميل صليبا :**المعجم الفلسفي** ،دار الكتاب اللبناني ،ط 1 ،بيروت ،لبنان، 1971، ص 266.



المعاصرة هدف التربية أولا هو **التكوين** ثم **التكيف اجتماعيا** ، ثم أخيرا تكوين الأحكام الشخصية والحرة[1].

ويذهب **جون ديوي** إلى القول أن التربية :" هي سبيل الحياة وليس إعداد الحياة مقبلة ، كما أنها السبيل الأساسي للتقدم الاجتماعي وركيزة الإصلاح فيه ، بمعنى أنها حاصل جمع العمليات والسبل التي تمكن المجتمع البشري من وجوده ونموه واستمراريته 2

نستنتج من هذا أن المجتمع عن طريق التربية يستطيع أن يرسم الغاية النبيلة الذي يريد تحقيقها لأداء رسالته الحضارية كاملة، وعن طريق التربية والتعليم يستطيع أن يكون رجالا يتجهون به نحو تحقيق الرفاهية للمجتمع ينبغي تربية النشء على أسس سليمة ، فالتربية إذن ضرورة حيوية وهي قوام المجتمع وعماده الأساسي.

أما التعريف الحديث للتربية فيشير إلى " مساعدة كل فرد في المجتمع لأن يصبح إنسانا حرا ومستقلا وقادرا على التفكير والحكم بمفرده في الفنون والاجتماع ، التاريخ والعلوم التكنولوجية وبالتالي يكون قادرا على التكيف مع متطلبات العصر الموافق لرشده ولي لعصر طفولته الذي يكون قد ولى وتطور. 3

من كل ما سبق يمكن القول أن التربية هي عملية تكييف الفرد وبيئته وهذه العملية تنشأ من إشراك الفرد بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في الحياة الاجتماعية، فهي تمثل الحصيلة الكلية لاتخاذ الخبرات الإنسانية والتي تشكل ما يسمى بالشخصية ، ومساعدته في الحصول على تكييف ناجح في مجتمعه.

أما **بن جوين** فيقول: " التربية هي عملية تقديم التدريب المنظم والتنمية للملكات العقلية الطبيعية أو السوية أو هو الإشارة إلى كون الإنسان يتلقى تعليما ، وتشير التربية إلى التحصيل العقلي 4ويلاحظ على هذا التعريف قصوره عن إيراد الاهتمام بالجوانب الجسمية والنفسية والعاطفية والانفعالية والروحية والاجتماعية والوطنية للفرد، حيث يقتصر التعريف على الإنجاز العقلي وهو مجرد جانب واحد مما تهتم به التربية الحديثة وهذا ما يعرف باسم التربية التكاملية ، فالتربية أساسا

---

[1] *-Didier Julia :Dictionn cure de la pohicologie li prairie la rouss ;paris ,1982,p 75*

2- مربوحة بولحبال نوار: **محاضرات في علم اجتماع التربية** ، دار العرب للنشر و التوزيع دون ط ، 2005 ، ص 108

3- بوسنة محمود : **النسق التربوي في الجزائر ، رهانات التغيير** ، حوليات الجزائر ، عدد خاص ، جامعة الجزائر، 1996 ، ص 53

4- عبد الرحمان العيسوي : **التربية النفسية للطفل و المراهق** ، دار الراتب الجامعية ، بيروت ، لبنان ، 2002 ، ص 161 .



هي عبارة عن عملية نقل الميراث الاجتماعي، المادي، العقلي و الأخلاقي الثقافي، ونقل التراث من جيل إلى جيل آخر أو نقله إلى كل جيل جديد، وعملية التربية تحتاج من جانب الفرد إلى القابلية والاستعداد للاكتساب.

إن مبادئ التربية تتحول وفقا للتصورات التي نكونها على الإنسان **فرابلي** ***Rabelais*** يريده دماغا مملوءا جدا ، و **مونتي** (***Montaigne***) الذي يفضل دماغا حسن التكوين، ورسو ***J.j rousseau*** الذي يركز على دور الطبيعة (فمسرح الطبيعة هو الذي يلهم الروح الإنسانية المبادئ الأولية للأخلاق)

فالتربية في حقيقة الأمر يجب أن تعمل على مساعدة الفرد لينمو نموا صحيحا حتى يكون صالحا في المجتمع.

6- التعليم الثانوي:

إن مؤسسة التعليم الثانوي العام –المسماة في الجزائر باسم الثانوية هي عبارة عن مؤسسة عمومية ذات طابع إداري متخصص ، تتمتع بالشخصية المعنوية وبالاستقلال المالي، وتستغرق الدراسة فيها مدة ثلاث سنوات ، تنتهي بحصول التلميذ الناجح على شهادة البكالوريا ، تؤهل صاحبها للدخول للجامعة لمواصلة تعليم متخصص بعد توجيه مسبق[1].ولغة التعليم الثانوي هي العربية في جميع المواد المقررة، مع وجوب تعلم لغتين أجنبيتين ، للتمكن من الاتصال بالآخرين والاطلاع على ما لديهم من ثقافات قد تكون مفيدة ،ويشمل التعليم الثانوي على : التعليم الثانوي العام ، والتعليم الثانوي المتخصص والتعليم الثانوي التقني ، بحيث يمنح التعليم الثانوي العام والثانوي المتخصص في الثانويات ويمنح التعليم الثانوي التكنولوجي في المتاقن[2].

لذلك يعتبر التعليم الثانوي من ركائز النظام التعليمي والتربوي في العالم ، ليس فقط بسبب موقعه كهمزة وصل بين مرحلتي التعليم الأساسي والتعليم الجامعي من جهة ، وبين التشغيل والتكوين المهني من جهة أخرى ، إنما بصفة لأنه يمثل مرحلة منتهية ومتواصلة في نفس الوقت ، وهذا يكون بامتحان شهادة الباكالوريا التي تعتبر الجسر لمواصلة الدراسات العليا ، أين يتحدد مصيره ومستقبله الدراسي والمهني ، ولقد شهد التعليم الثانوي تطورا ملحوظا عن طريق تحقيق نتائج ايجابية كالتوسع المعتبر لشبكة مؤسسات التعليم الثانوي وتزايد عدد التلاميذ.

وتعتبر مرحلة التعليم الثانوي حلقة هامة في سلسلة المراحل التعليمية ، فهي فضلا عن قيامها باستقلال وإعداد التلاميذ لمواصلة تعليمهم الجامعي فهي تتحمل أيضا عبء إعداد العناصر البشرية

[1]- محمد بن حمودة:**علم الإدارة المدرسية** ،د ط ،دار العلوم للنشر والتوزيع ،2006، ص 196.

[2]- عبد الرحمان بن سالم:**المرجع في التشريع المدرسي الجزائري** ،ط 3 ،الجزائر 2000 ،ص 54.



من ذوي المهارات الفنية والتقنية المتوسطة اللازمة لتنفيذ خطط التحول الاجتماعي والاقتصادي ومقابلة احتياجات المجتمع ومتطلبات التنمية.

والتعليم الثانوي يعد من أهم ركائز النظام التعليمي والتربوي ليس فقط بسبب موقعه كهمزة وصل بين مرحلة التعليم الابتدائي والاكما لي ، والتعليم الجامعي ، وإنما بوصفه يمثل مرحلة منتهية وموصلة في آن واحد ، فهو من جهة يعمل على تخريج حملة الشهادات المتوسطة من الموظفين والفنيين ، ومن جهة أخرى يؤهل التلاميذ للالتحاق بالجامعات والكليات والمعاهد العليا لمن يرغب في مواصلة تعليمه في مختلف التخصصات ، ويحتل التعليم الثانوي موقعا استراتيجيا في الهرم التعليمي إذ يقع بين مرحلتين تعليميتين ، فهو يتوسط مرحلة التعليم الأساسي ومرحلة التعليم العالي ، وهو تعليم مفتوح يتصل بجميع المجالات الحيوية في مختلف الميادين وذلك بفضل تنوعه وتعدد شُعبه وتخصصاته ، وتدوم الدراسة به ثلاث سنوات على العموم ، حيث تمثل السنة الأولى الجذع المشترك، ثم فيها بعد ثلاث شعب تضم كل شعبة عدة تخصصات .

ونشير إلى انه ذلك التعليم الذي يتوسط النظام التعليمي الرسمي ويقابل مرحلة المراهقة ،وهي احد أهم مراحل النمو عند الإنسان ،ويمتد هذا التعليم من انتهاء المرحلة الابتدائية والاكمالية وينتهي عند مدخل التعليم العالي[1].

وتمتد المرحلة الثانوية في معظم النظم التعليمية الدولية من سن انتهاء الطفولة (حدود الثانية عشر) إلى سن الاكتمال والنضج وتحصل القدرة على الإسهام في نواحي النشاط الاجتماعي (دود الثامنة عشر).

في حين تشير **منظمة الأمم المتحدة للعلوم والثقافة *UNESCO*** أن التعليم الثانوي يعني البرامج التعليمية الخاصة بالمستويين الثاني والثالث ، من تصنيف الدول، تخصص المرحلة الأولى ، من هذا التعليم (التصنيف مستوى 2) عادة لإكمال البرامج الأساسية من التعليم الابتدائي لكن تدريس المواد المقررة في هذه المرحلة يستدعي اللجوء إلى معلمين أكثر تخصصا وغالبا تتزامن نهاية هذه المرحلة مع السنة الأخيرة من التعليم الإلزامي ، أما في المرحلة الثانية من التعليم في كثير من البلدان ، فإن التدريس فيها شديد التخصص الأمر الذي يتطلب اللجوء إلى معلمين أكثر تأهيلا وتخصيصا كما هو عليه الأمر في المستوى الثاني من التنصيف الدولي[2].

---

[1]- محمد الفالوفي ورمضان القذافي:**التعليم الثانوي في البلاد العربية** ،ط 3 ،المكتب الجامعي الحديث ،الإسكندرية ،مصر، 1997، ص 120.

[2]- Institute de statistique de l'Unesco 2005 :recueil de données mondiales sur l'éducation ,2005,Montréal canada ,p 154.



الملاحظ على هذا التعريف أنه يفصل بين مستويين من التعليم الثانوي ، المستوى الثاني والمستوى الثالث ،فالمستوى الثاني يقابل في النظام التعليمي الجزائري مرحلة التعليم المتوسط ، في حين أن مرحلة التعليم الثانوي في الجزائر تقابل المستوى الثالث من هذا التعريف ،كما أن هذا التعريف قد بين أن هذه المرحلة تتميز بالتخصص مما يتطلب اللجوء إلى معلمين أكثر تخصصا.

وهو ما يتوافق مع ما يتميز به التعليم الثانوي في الجزائر ،لكن هذا التعريف لم يبرز الفئة العمرية التي تتماشى مع هذه المرحلة وينظر إليه كل من ***KARMEN BRYNER***و ***JACOLE BREGMAN*** " على العموم ، التعليم الثانوي يقسم إلى مستويين : المستوى الأول من التعليم الثانوي والمستوى الثاني من التعليم الثانوي إن كل واحد منها يقابل فئات عمرية خاصة ، وله مميزات بيداغوجية مختلفة ، المستوى الأول من التعليم الثانوي ، يقابل الفئة العمرية **(12-15 سنة)** المستوى الثاني من التعليم القانوني يقابل الفئة العمرية (16-19 سنة) ، وأغلب المؤسسات التعليمية في هذه المرحلة وبالأخص في المستوى الثاني ، تقدم تعليم وتكوين تقني، يمكن أن تخصص له برامج منفصلة[1].

الملاحظ على هذا التعريف أنه يتطابق مع التعريف الأول في كون التعليم الثانوي يشمل مستويين مختلفين لكنه أبرز الفئة العمرية التي تقابل كل مستوى ، مع إبراز التعليم المهني والتقني الذي يخصص له برامج خاصة من المستوى الثاني ،لكن هذا التعريف بالمقابل لم يشر إلى طبيعة ومستوى معلمي هذا المستوى هذا من جهة ، ومن جهة أخرى فهذا التعريف يتطابق مع واقع التعليم في الجزائر من ناحية الفئة العمرية التي تقابل المستوى الثاني من التعليم الثانوي في التعريف فهي تقابل مرحلة التعليم الثانوي في الجزائر.

أما التعريف الإجرائي للتعليم الثانوي هو :**أن التعليم الثانوي هو ذلك النوع من التعليم النظامي الذي يبدأ بعد إنهاء المرحلة الاكمالية (التعليم المتوسط) ، وينتهي عند مدخل التعليم العالي (التعليم الجامعي) ، وتقوم مرحلة التعليم الثانوي باستقبال وإعداد التلاميذ لمواصلة تعليمهم الجامعي ، وفضلا عن ذلك فهي تتحمل عبء إعداد وتكوين العناصر البشرية ذوي المهارات والتقنية المتوسطة اللازمة لتنفيذ خطط ومشاريع التحول الاقتصادي ويقابله متطلبات المنظومة التربوية.**

---

[1] - *jacole Bregma –karem Brymer [2003]:**qualité de l'éducation se condaire en afruque** ,ADEA ,Maurice ;pp5-6.*



7-المقاربة بالكفاءات :

أ-المقاربة : هي نقيض البعد ، قرب الشيء بمعنى يقرب قربا وقربانا أي دنا أي قريب ، الواحد والاثنان والجمع في ذلك سواء[1].

وجاءت المقاربة من فعل قارب، على وزن فاعل وهي تدل لغويا على " دنا " كقولنا دنه وحدته بحديث حسن فهو قربان ومنها تقارب ضد تباعد[2].

وقارب الأمر بمعنى ترك الغلو وقصد السداد والصدق فيه ، وهي تصور وبناء مشروع قابل للانجاز في ضوء خطة أو إستراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب من طريقة ووسائل ومكان وزمان وخصائص المتعلم والوسط والنظريات البيداغوجية[3].

نلاحظ بأن هذين التعريفين يحملان نفس المعنى حيث أنهما ينظران إلى المقاربة على أنها الطريقة المعتمدة لتحقيق غرض ما في المجال التعلمي .أي بأن المقاربة تعني جعل التلميذ أكثر قربا إلى كفاءته بمعنى أن هناك جهدا يبذل من طرف المعلم قصد تقريب التلميذ إلى كفاءته أي إلى ميزاته العقلية والجسدية.

وحتى يتم الجمع بين المعنيين الذين تتضمنهما التعريفات السابقة نقول بان المقاربة هي الطريقة المعتمدة في العملية التدريسية لتقريب المتعلم إلى كفاءته أي الطريقة التي تدفع المتعلم إلى استثماره واستغلال ما يمتلكه من قدرات وإمكانيات .

ويقابلها المصطلح الفرنسي (***approche***) ومعناه الكيفية العامة أو الخطة المستعملة لنشاط ما مرتبطة بأهداف معينة ، أو التي تراد منها دراسة لمسألة حل مشكلة ، أو بلوغ غاية معينة ، أو الانطلاق في مشروع ما، وقد استخدم مصطلح المقاربة كمفهوم تقني للدلالة على التقارب الذي يقع بين مكونات العملية التعليمية التي ترتبط فيما بينها عن طريق علاقة منطقية لتتبار فيما بينها من أجل غاية تعليمية وفق إستراتيجية تربوية وبيداغوجية واضحة.

من خلال ما قدم نستنتج أن مصطلح المقاربة من الناحية التعليمية هي قاعدة نظرية تتضمن مجموعة من المبادئ يستند إليها تصور بناء منهاج تعلمي ، وهي منطق لتحديد الاستراتيجيات فتتمثل في مجريات البحث والتقصي.

---

[1]- ابن منظور :**لسان العرب** ،المحيط ،المجلد 03(ق- ى)دار صادر لبنان ،ط 1 ،2001 ،ص 44.

[2]- فريد حاجي:**المقاربة بالكفاءات كبيداغوجية ادماجية** ،العدد 17 ،دار مركز الوثائق التربوية ،الجزائر ،العدد 2002 ،ص 2.

[3]- المرجع نفسه : ص 02 .



ومن خلال ما تقدم من تعاريف عن المقاربة نصل إلى التعريف الإجرائي للمقاربة هي : " **أسلوب معالجة موضوع أو مشكل الوصول إلى هدف معين وفي التعليم نعني القاعدة النظرية التي تتكون من مجموعة من المبادئ التي يقوم عليها إعداد برنامج دراسي وكذا اختيار استراتيجيات التعليم والتقويم .**

ب-الكفاءة:

جاء في المعجم الوسيط: الكفاءة هي المماثلة في القوة والشرف، ومنه الكفاءة في الزواج: أن يكون الرجل مساويا للمرأة في حسبها ودينها وغير ذلك ، والكفاءة للعمل : القدرة عليه وحسن تصريفه.

ونقول لا كفاء له بالكسر وهو في الأصل مصدر ، أي لا نظير له ولفظة الكفاءة ، ذات أصل لاتيني ***Compétence*** وقد ظهر سنة 1968 في اللغات الأوروبية بمعان مختلفة .

-كما نعني بالكفاءة لغويا حسب المعجم العربي : " مهارة وبراعة أو مقدرة مهنية وأهلية للقيام بعمل ما في مجال من المجالات ، وهي معرفة متعمقة فيها ومعترف بها ، أو قدرة مسلمة تحول لصاحبها الحق في إبداء الرأي في بعض الموضوعات أو في مادة ما[1].

ويقصد بها المماثلة والمساواة في القوة والشرف والقدرة على الأداء والانجاز ، والكفاءة هو القادر على العمل وحسن أدائه .

للوصول لتحديد معنى الكفاءة الاصطلاحي وتقريبه إلى الأذهان لابد من إيراد مجموعة تعاريف وهي كالآتي :

يرى **فيري جود** (***F.Good***) بأن الكفاءة هي القابلية على تطبيق المبادئ والتقنيات الجوهرية لمادة حقل معين في المواقف العملية[2].

ويعرفها **إبراهيم قاسي** : "هي مجموعة سلوكات اجتماعية ، وجدانية وكذا مهارات نفسية حركية ، تسمح بممارسة دور ما أو وظيفة أو نشاط بشكل فعال[3]. إذن هي مجموعة الاستعدادات والقدرات والمعارف التي يوظفها الفرد بمهارة وفعالية للتكيف مع وضعية مشكلة في مختلف السياقات الشخصية والاجتماعية والمهنية.

[1]- **منجد اللغة العربية المعاصر** ،ط 1 ،دار الشرق ،بيروت ،لبنان، 2000، ص1238.

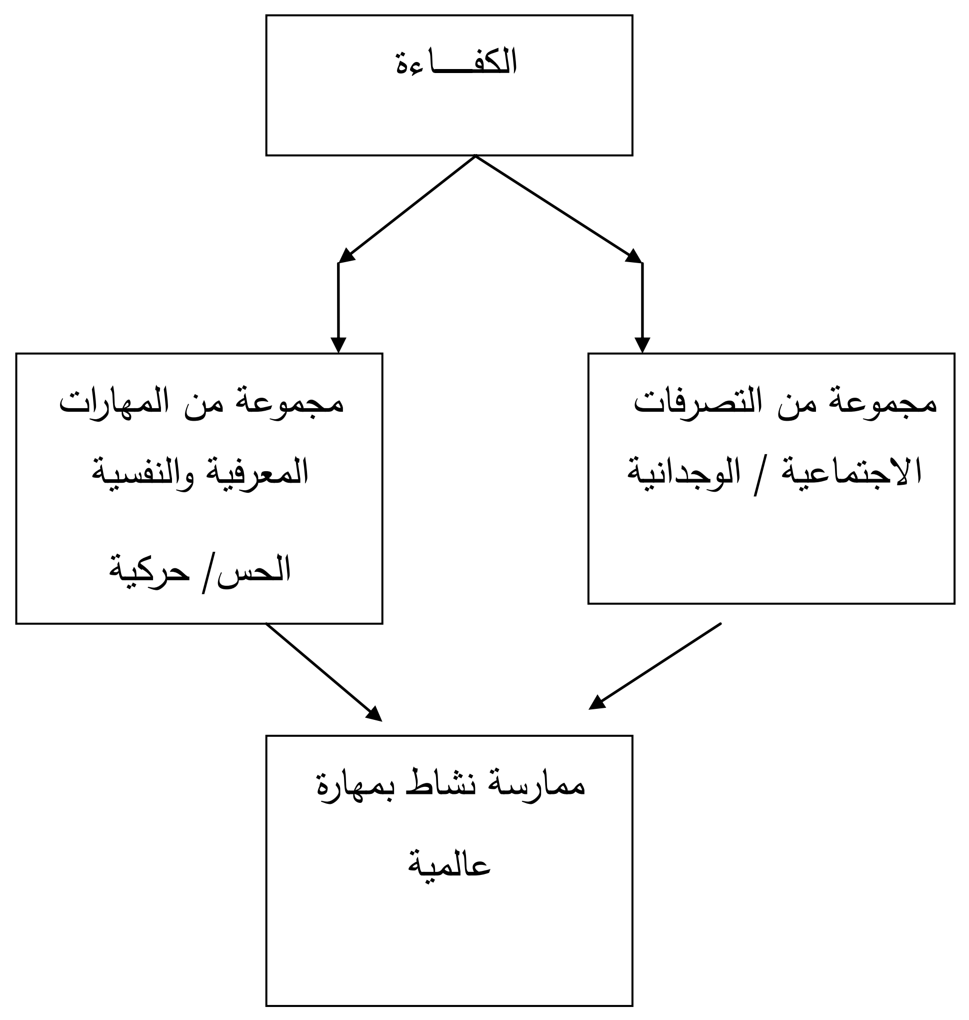
[2]- سهيلة محسن كاظم القبلاوي:**كفايات التدريس (المفهوم ،التدريب والاداء)**دار الشروق للنشر والتوزيع ،ط 1 ،الأردن ،ص 28.

[3]- ابراهيم قاسي:**دليل العالم في الكفايات** ،دار هومي ،د ط ،2013.



-كما تمس الكفاءة مجالا مرتبط بمجموعة من المهارات النفسية الحس/ حركية بمعنى كل ما يرتبط بالسلوكات الموجهة نحو القيام بعمل معين[1].

من خلال هذا التعريف يمكننا أن نمثل ما قيل في الشكل [03]



يبدو أن هذه التعاريف مختلفة ، لكن لو أعدنا قراءتها بتبصر وتمعن لرأينا أنها مشتركة وليست متناقضة وهي تشمل كل ما يرتبط بالسلوكات الاجتماعية التي نقوم بها داخل المجتمع الذي نعيش فيه .

أنها نظام من المعارف المفاهيمية والإجرائية التي تكون منظمة بكيفية تجعل الفرد قادرا على الفعل عندما يكون في وضعية معينة ، أو انجاز مهمة من المهام أو حل مشكلة من المشكلات.هي قدرة عمل فاعلة لمواجهة مجال مشترك من الوضعيات التي يمكن التحكم فيها بفضل التوفر على المعارف الضرورية والقدرة على توظيفها على دراية في الوقت المناسب ، من أجل التعرف على المشاكل

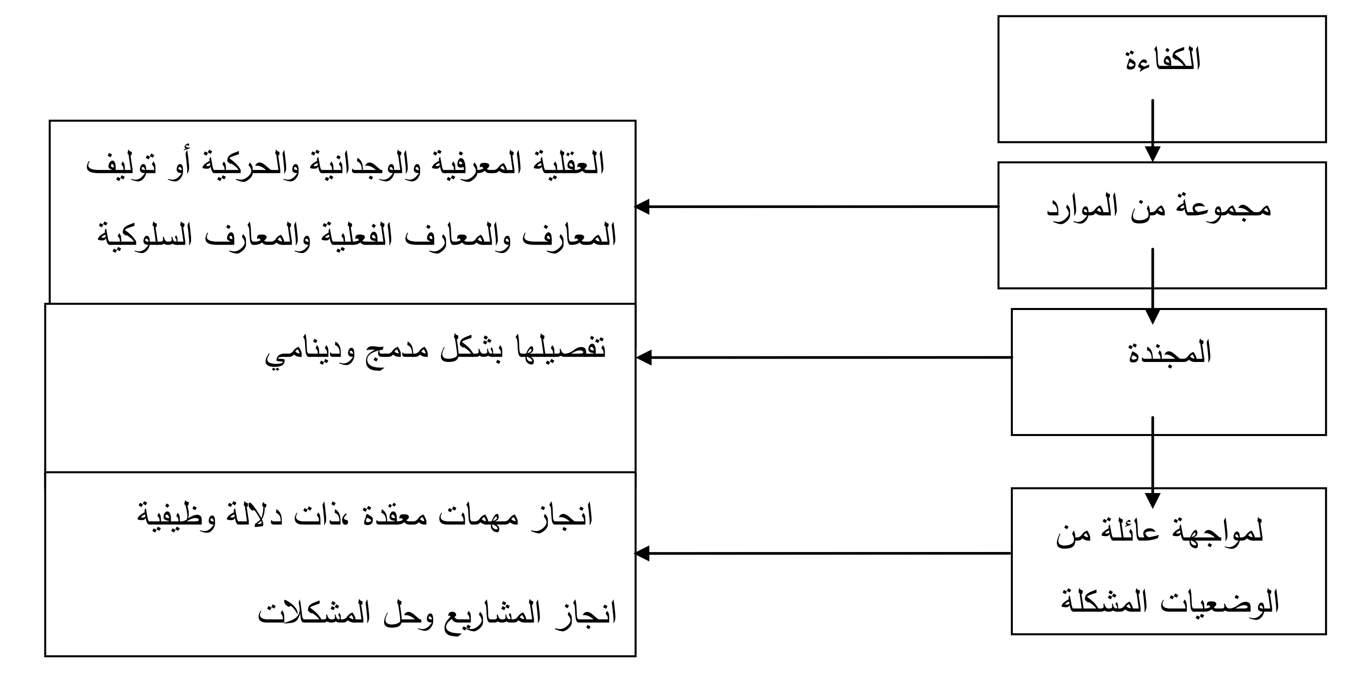
[1] - بن دريدري فوزي،بن زين منير:**سلسلة المربي ،الوافي في التدريس** ،دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع بعين مليلة ،الجزائر ،دون ط،ت ت ،ص 8.



الحقيقية وحلها ، وأن الكفاءة هي عبارة عن هدف تكوين يستلزم لتحقيقه إدماج وليس تراكم نواتج التعلم السابقة .

ولهذا فان تحقيق الكفاءة يحتاج إلى صنفين أساسيين هي **مندمجة ووضعية مشكلة** ولنثبت هذا المفهوم وتأكيده نعرض الخطاطة التالية إلى توضيح مفهوم الكفاءة.

والشكل رقم (04) يوضح مفهوم الكفاءة.



المصدر:محمد الطاهر وعلي:بيداغوجية الكفاءات ، د ط ،2006، ص 21.

وبالرغم من أن مفهوم الكفاءة أصبح اليوم أكثر رواجا وتداولا في الخطاب التربوي إلا أن ثمة صعوبة في تحديد مدلوله ذلك أنه من المفاهيم المجردة الافتراضية ، فهو ليس سلوكا قابلا للملاحظة والقياس المباشر ، إلا من خلال الانجازات والنتائج التي يحققها الفرد المتعلم ، ومن هنا تدعونا الضرورة إلى محاولة فهم دلالته في المجال التربوي ، وفيما يلي ذكر لبعض التعريفات التي تحيط بهذا المفهوم :

-تعد الكفاءة داخل المفهوم التربوي تشغيلا **لزمرة من الموارد** (قدرات –معارف – مهارات) المندمجة ببعضها ببعض على نحو ملائم قصد حل وضعيات مصاغة في مشكلات[1].في حين أن **عيسى**

---

[1] - لحسن توبي:**بيداغوجيا الكفايات والأهداف الاندماجية ،رهان جودة التعليم والتكوين**، ط 1 ،مكتبة المدرس، الدار البيضاء، 2006، ص 66.



العياشي يعرفها بأنها نظام من المعارف التصورية والإجرائية ، منظمة في شكل تصاميم وعمليات تسمح داخل مجموعة وضعيات متجانسة بتحديد المشكل وحله بفضل نشاط نابع[1] .

أما **مريم مروابح** فتقول أن الكفاءة هي قدرة الفرد على التصرف بعفوية وبشكل فعالا في مواجهة وضع مشكل بتحديد موارد معرفية وإجرائية شتى[2].

إن المتفحص لهذه التعريفات يجد أنها متقاربة في دلالتها الاصطلاحية وهي تصب في بوتقة واحدة فجلها يركز على نقاط محددة هي :

-الكفاءة إمكانية واستعداد داخلي ذهني غير مرئي / فهي غير قابلة للملاحظة في حد ذاتها باعتبارها قدرات داخلية ولكننا نستدل على توفيرها وعلى تحقيقها لدى المتعلم من خلال عدد من الانجازات (الآداءات ***performances***) باعتبارها مؤشرات تدل على حدوث الكفاءة.

- تمكن الكفاءة المتعلم من مواجهة وحل مشكلة ما حلا سليما وناجحا .

- تقترن الكفاءة على الدوام بسياق داخل وضعية محددة وتتوقف على تمثل المتعلم لهذه الوضعية ، والوضعية هي مجموعة ظروف تضع المتعلم أمام مهام ينبغي تأديتها ،وبمعنى آخر فإنها تقترح تحديا معرفيا للمتعلم يوظف فيه قدراته لمعالجته للإشكال وحل المشكل المطروح ، ولذلك تعد الوضعية بمثابة المحك الفعلي الذي يسمح بالتثبت من حصول الكفاءة .

- تشمل الكفاءة على جزء كامن (معارف تصورية ومفاهيمية خالصة) وجزء إجرائي (معارف تتعلق بالإنجاز والممارسة والعمل) فهي إذن نظام من المعارف النظرية والعملية التي تتآزر وتنظم في إطار فئة من الوضعيات من أجل التعرف على المهمة الإشكالية وحلها بنجاح وفاعلية .

انطلاقا مما سبق نستخلص إلى أن التعاريف السابقة تقف عند ركائز معينة وهي بمثابة كلمات مفاتحية في تعريف الكفاءة ، وهذه الكلمات المفتاحية هي (معارف- قدرات –مهارات مدمجة – وضعيات مشكلة) تمثل الكلمات الأولى ما يسمى **بموارد الكفاءة** أو مكوناتها .

فالتعريف الإجرائي يتمثل في أن :" **الكفاءة هي الحصول على أكبر قدر من المخرجات التعليمية مع أكبر اقتصاد في المدخلات أو هي مدى قدرة النظام التعلمي عن تحقيق الأهداف المنشودة منه".**

ومن خلال ما قدم يجب الإشارة هنا على أنه يشوب مفهوم **الكفاءة** و**الكفاية** للكثير من الغموض والاختلاف نظرا لحداثة المفهوم ،حيث لم يتبلور بعد مفهوم الكفاية بالشكل الذي يمكن الباحثين من تبنيه ، مما حذا بكل باحث إلى استخدام المفهوم الذي يراه مناسبا لطبيعة بحثه. ونؤكد فقط أن

---

[1]- عيسى العياشي :**التربية الابداعية في ظل المقاربة بالكفاءات** ،د ط ،دار الغرب ،وهران ،د ن ،ص 76.

[2]- مريم مروابح :**موعدك التربوي** ،المركز الوطني للوثائق التربوية ،الجزائر ،ع 5 ،2000 ،ص4.



هناك بعض البلدان تستعمل مصطلح الكفاية كالمغرب وتونس وليبيا وفي البحرين بينما بلادنا الجزائر تستعمل وتوظف مصطلح الكفاءة في منظومتها التربوية.

ج- المقاربة بالكفاءات : *L'approche par compétence*

إن المقاربة بالكفاءات هي : طريقة تربوية وأسلوب عمل تمكن المعلم من إعداد دروسه بشكل فعال ، فهي تنص على الوصف والتحليل للوضعيات التي تتواجد فيها أو سيتواجد عليها المتعلم، فهي تخاطب المتعلم في الجوانب الكلية لشخصيته ، وتسمح له بتوظيف مكتسباته التعليمية ومعارفه في وضعيات جديدة ليحقق الكفاءة المطلوبة والوصول إلى درجة من الإتقان والمهارة ، كما تجعل من المتعلم حسب **إبراهيم قاسمي** محورا أساسيا لها وتعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلم ، ومن المعلم منشطا ورفيقا ومرشدا وموجها[1].فالمقاربة بالكفاءات نظام حديث يسعى إلى تطوير كفاءات المتعلمين وتنميتها وإعطاء الأولوية في بناء المناهج باعتبارها نقطة الانطلاق عوضا عن الاهتمام بتدريس المعارف[2].

فاعتماد المناهج باعتماد هذه المقاربة يرتكز على التصور البنائي للتعلم ، ويعطي أهمية كبيرة لنشاطات المتعلم ،قدرته الذاتية عن التركيز على المادة التعليمية بشكل يتحول فيه الهدف التعليمي من مراكمة المعلومات والمعارف (الكم المعرفي) إلى الاهتمام بتطوير قدرات التلاميذ وتنمية مهاراتهم .

ولقد أشار إليها **بوبكر بن بوزيد** وزير التربية الوطنية سابقا : " بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب من طريقة ووسائل ومكان وزمان وخصائص المتعلم والوسط والنظريات البيداغوجية[3].

يتضح مما سبق أن هذه التعريفات تبين لنا **هي مجموعة من الطرائق البيداغوجية وهي مفهوم عام يشمل القدرة على استعمال المهارات والمعارف الشخصية في وضعيات أن المقاربة بالكفاءات جديدة داخل إطار حقل التعليم ، كما تحتوي أيضا تنظيم العمل وتخطيطه ، وكذا الابتكار والقدرة على التكيف مع النشاطات المدرسية التربوية.**

---

[1] - ابراهيم قاسمي :**دليل المعلم في الكفايات** ،دار هومي ،2004 ،ص 102.

[2] - ملتقى تكويني في منهجيته **المقاربة بالكفاءات** بثانوية محمد المقراني ،حولياته برج بوعرريج بتاريخ 12 و 13 نوفمبر 2005 - 2006،ص9.

[3] - بو بكر بن بوزيد :**المقاربة في المدرسة الجزائرية** ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،الجزائر،2006 ،ص 18.



فالمقاربة بالكفاءات تجعل من المتعلم محورا للعملية التعليمية كما يوضحه المخطط التالي

والشكل رقم (05) يوضح موقع المتعلم في ظل المقاربة بالكفاءات[1]:

المقاربة بالكفاءات

المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية

- إفساح الفضاء المدرسي
- اعتبارت حاجات
- توظيف التعلم لحل المشكلات
- أحقبة المتعلم في الخطأ
- **اعتبار بيئة المتعلم**
- ربط المتعلم باهتمامات المتعلمين
- الإدماج
- اكتساب التعلمات دلالات وظيفية
- التكامل بين الأنشطة والتعلمات

وعليه المقاربة بالكفاءات نظام حديث يسعى إلى تطوير كفاءات المتعلمين وتنميتها وإعطاءها الأولية في بناء المناهج باعتبارها نقطة الانطلاق عوضا عن الاهتمام بتدريس المعارف.

ولذلك فإذا أمعنا النظر جيدا في جل التعريفات، نجد أنها مترابطة ومتكاملة ومتناسقة كل تعريف يتم ويوضح التعريف الآخر ، وعليه فإن التعريف الإجرائي **للمقاربة بالكفاءات** سنوضحه في المخطط التالي[2]:

---

[1]- بوبكر بن بوزيد : نفس المرجع نفسه ، ص 23.

[2]- عبد القادر بودرامة :**ملتقى تكويني لفائدة أساتذة التعليم الابتدائي**، 2015 ، يومي 13 -14 أفريل .

المقاربة بالكفاءات :

تعريف الكفاءة

1- **معارف** – المعرفي العقلي – القدرات العقلية

2- **مهارات** – القدرات الحس حركية

3-**قدرات** – مواقف واتجاهات

الانجاز في ارض الواقع

تنفيذ مشاريع + حل مشكلات

المقاربة بالكفاءات = تبني النموذج البنائي

التدريس بالمحتويات — النموذج السلوكي

مدخلات ← مخرجات

مدخلات		مخرجات
المحــتويات	العمليات العقلية	نتائج الامتحانات
التقويـم التشخيصي	التقويم التكويني	التقويم التحصلي
ملمح الدخول	**المعالجة البيداغوجية**	ملمح الخروج



6 - الدراسات السابقة :

وجب التنبيه إلى أننا في إطار عرضنا ومناقشتنا لمختلف الدراسات التي تناولت موضوع **التكوين والمقاربة بالكفاءات** من زوايا مختلفة ،فنحن نموقع أنفسنا انطلاقا من مرجعيتنا للبحث لنناقش العناصر المنهجية والمعرفية المتضمنة في هذه الدراسات.

وبالرغم من الشح الملحوظ في كميتها إلا أنها تبقى دراسات رائدة لما تمتاز به من سبق الطرح والتناول ونظرا لمساهمة الدراسات السابقة في إثراء الموضوع والإحاطة بإرهاصاته جعلنا نتعرض لها مراعاة لترتيبها على النحو التالي:

المحور الأول : ويشمل دراسات أجنبية و عددها 01 .

المحور الثاني : ويشمل دراسات تناولت دراسات عربية و عددها 06 .

المحور الثالث : ويشمل دراسات تناولت دراسات جزائرية و عددها 05

المحور الأول : الدراسات الأجنبية :

الدراسة الأولى: دراسة مركز تكوين المعلمين في جامعة فلوريد 1985[1]:

والتي تعتبر من الدراسات الجادة في مجالات تحديد الكفاءات التعليمية ،حيث قام مجموعة من الباحثين تنتمي إلى المركز بإعداد رزمة"***package***" وقد ضمت الدراسة حاجات المعلمين إلى مجموعتين:الأولى حاجات مهنية طويلة الأمد والتي سميت بحاجات ثلاث سنوات ،والثانية هي حاجات مهنية سنوية ،وذلك بعدما صنفت الكفاءات في فهرس منظم على أساس مجالات مبنية من خلال تقديرات كل الشركاء في عملية تقييم وتدريب المعلم.

وقد اعتمدت الدراسة في تطبيقها على توزيع قائمة الكفاءات المنبثقة عن الاستطلاع الأولي الذي شمل المعلمون أنفسهم ،الموجهون ،الإداريون ،باحثون ،خبراء ومربون والتي تمحورت على توجيه ثلاثة أسئلة إلى المعلمين بالنسبة لكل كفاءة أساسية عرضت عليهم ثلاثة أسئلة وهي:

- هل تعتقد بأنك بحاجة إلى هذه المهارة؟
- هل تحتاج الآن هذه المهارة؟
- هل تحتاج إلى التدريب في أثناء الخدمة على هذه المهارة؟

وفيمايلي المجالات التي اشتملت عليها كل قائمة وعدد الكفاءات في كل مجال:

المجال	عدد الكفاءات في قائمة حاجات 3 سنوات	عدد الكفاءات في قائمة الحاجات السنوية
1-التواصل مع الطلاب.	11كفاءة	16 كفاءة
2-تخطيط التعليم.	13 كفاءة	12 كفاءة
3-تقويم تعلم التلاميذ.	09كفاءات	08 كفاءات
4-التواصل مع الزملاء وأولياء الأمور.	07 كفاءات	09 كفاءات
5-إدارة الإجراءات والأنشطة الصفية.	07 كفاءات	09 كفاءات
6-متفرقات	05 كفاءات	00 كفاءة
المجموع	52 كفاءة	53 كفاءة

[1]- توفيق مرعي:**شرح الكفايات التعليمية** ،دار الفرقان ،عمان ،2003 ،ص ص 132-134.



إن أهم ما يلفت النظر في هذه الحاجات المهنية التي جاءت في الدراسة على شكل كفاءات عامة يمتلكها المعلم كمايلي :

1-تعاون مصادر عديدة في تحديد هذه الحاجات، المعلمون أنفسهم ،الموجهون ،الإداريون ،باحثون خبراء ،ومربون مدربون.

2-تصنيف الحاجات في النهاية إلى قائمتين رئيسيتين الأولى طويلة الأمد (ثلاث سنوات)والثانية قصيرة الأمد (سنة واحدة).

3-ترتيب الحاجات حسب الأولويات ومدى حاجة المعلمين لها في أثناء الخدمة.

بالرغم من الانتقادات المختلفة التي يمكن تقديمها فيما يخص هذه الدراسة و خاصة ما يتعلق بتصنيف الحاجات التكوينية ، إلا أن هذا لا ينفي أهميتها بالنسبة لدراستنا إذ أفادتنا في إثراء الإطار الميداني للدراسة ،خاصة عند بناء الاستمارة الأولية.

المحور الثاني: دراسات عربية :

الدراسة الثانية : فهد بن إبراهيم بن عبد الله القاشي

اهتمت الدراسة التي حملت عنوان:**"الواقع التربوي وتكوين معلمي التعليم العام بكليات المعلمين وكليات التربية "**[1]والتي قام بها"فهد بن إبراهيم بن عبد الله القاشي"في سنة الألفنيات ،بالبحث في طبيعة الواقع التربوي من جهة وعلاقته بتكوين وإعداد المعلمين من جهة أخرى .إذ من بين الأهداف التي وضعها الباحث هي عرضه وتحليله للوضع التربوي على مستوى المنظومة التربوية السعودية ،وقيامه بعملية المقارنة بين الأنظمة المختلفة في مجال وإعداد وتكوين المعلمين لإظهار أوجه الاتفاق والاختلاف وأسباب ذلك وبالتالي انتقاء الخبرة المناسبة للمنظومة التربوية السعودية.

ومن بين فرضيات الدراسة التي وضعها الباحث هو انه يوجد فرق بين كليات المعلمين وكليات التربية من حيث الإعداد التربوي وتنظيمه ومن حيث محتوى التكوين (المواد التربوية).كما يوجد فرق بين كليات التربية من حيث محتوى المناهج المتعلقة بالمواد التعليمية المعرفية التخصصية.

وبخصوص العينة التي ضبطها الباحث هي العينة العشوائية والبالغ عدد أفرادها 526 فردا،إذ تشكلت من 150 إداريا و 50 أستاذا مشرفا تربويا ومكونا ،و 426 طالبا وبالتالي اندرجت هذه الدراسة ضمن المنهج الوصفي المقارن ،حيث تفاعل الباحث مع هذه الدراسة لم يقتصر على الاطلاع على

[1]- فهد بن ابراهيم عبد الله القاشي :**الواقع التربوي لإعداد وتكوين معلمي التعليم العام بكليات المعلمين وكليات التربية** ،المملكة العربية السعودية ،دراسة ميدانية رسالة دكتوراه غير منشورة ،كلية العلوم الاجتماعية ،قسم علم النفس ،سنة 2000 ،ص 538.



صيغتها الورقية فقط ،بل وصف الكثير من الأحداث والجوانب التربوية التي تشكل واقع المنظومة التربوية ومقارنتها بغيرها سيما من ناحية الأنظمة التربوية السائدة في إعداد وتكوين المعلمين.

وبالتالي فان دراسته أسفرت على النتائج التالية:إن الإعداد التربوي لم يأخذ حقه في معظم البرامج وعلى وجه الخصوص التدريب في كل من كليات المعلمين وكليات التربية، حول إعداد وتكوين المعلمين.

إن القيمة المضافة لهذه الدراسة هو فيما توصلت إليه من أن مخطط إعداد المعلمين بالكليات ،لا يأخذ بحاجات المؤسسات المستقبلية ،وعدم إدراك أهمية الاتصال المباشر بين الطلبة المتكونين و مكونيهم ،كما أثارت على جانب مهم وهو انقطاع الصلة بعد التخرج بين المؤسسات التكوينية وخرجيها.

ولقد أفادتنا دراسة فهد بن إبراهيم بن عبد الله القاشي في جوانب التي تتصل بالتكوين الذي يتلقاه الطلبة المعدين للالتحاق بمهنة التدريس قبل الخدمة ،وذلك على ضوء الأخذ في اعتبار بقيمة العناصر التي تتدخل في إعطاء تصور واقعي حول بعض المسائل ،ومنها على وجه التحديد:

- التكوين التربوي والتعليمي للمعلمين قبل الخدمة ضروري لكنه قديم في مؤسسات تكوينية مختلفة.
- العمل على إيجاد تخصصات جديدة بالمؤسسات التي تكون الطلبة المعدين للالتحاق بمهنة التدريس أمر ايجابي ،شريطة أن تكون وتتماشى والتخصصات الموجودة في المدارس التي سيلتحقون بها بعد تخرجهم كمكونين ،وبالتالي فان التكوين التربوي والتعليمي الذي يتلقاه الأساتذة لممارسة مهنة التدريس ،يجب أن يكون واسعا ،بحيث يربط بين متطلبات التي تستدعيها المؤسسات التكوينية حاضرا ومستقبلا .كما يجب أن تكون له أبعادا اجتماعية متنوعة ،من خلال الإحاطة بالحياة داخل مدارس التكوين و الانفتاح على مشاغل الحياة بالمجتمع الواسع النطاق.

و هو ما يجعلنا نعيد النظر في مقارنتنا لموضوع الدراسة من دون ادعاء ، و الإلمام بمختلف الظروف التي تحيط بالمتكونين و موكونيهم داخل مدارس التكوين . لان الدخول في علاقات تربوية و تعليمية يسودها حوار فعال و نشاط مستمر ، تستجوب أن يساعدان من جهتهما تشجيع الطلبة في فترة الإعداد على اكتساب مهارات مختلفة من جراء القيام بمثل هذه العمليات التي تندرج في الإطار التكويني .

الدراسة الثالثة : فاطمة عبد الرحمان الوهبي :

وتأتي دراسة **فاطمة عبد الرحمان الوهبي** التي تم إجراءها سنة 1995 بعنوان **"التدريب أثناء الخدمة لمعلمات المواد الاجتماعية بالمدرسة الابتدائية في المملكة العربية السعودية"**[1] وهي دراسة مسحية وبرنامج مقترح ،وهدفت الدراسة للتعرف على أهم الاتجاهات المعاصرة في مجال التدريب المعلمين إلى جانب وضع تصور لبرنامج مقترح لتدريب معلمات المواد الاجتماعية وأظهرت نتائج الدراسة حاجة المعلمات إلى التدريب أثناء الخدمة لتنمية جميع مهارات التدريس لديهن في مجالاته الثلاثة :تخطيط الدرس وتنفيذه وتقويمه وخلصت الدراسة إلى وضع تصور لنموذج مقترح لتدريب معلمات المواد الاجتماعية.

الدراسة الرابعة: غادة خالد عبيد:

دراسة أخرى يمكن العودة إليها في سياق بحثنا **لغادة خالد عبيد** التي تم إجرائها سنة 2005 والتي تندرج تحت عنوان:" **تقويم أداء معلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت"** [2]و هي عبارة عن دراسة مقارنة للتقويم الذاتي ،تقويم الطالب ،تقويم رئيس القسم.

هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق بين التقويم الذاتي وتقويم كل من رئيس القسم والطلاب لأداء المعلم بالإضافة إلى دراسة اثر كل من متغيرات الجنس ،جنسية المعلم ،سنوات الخبرة ،التخصص العلمي ،لفئة المدرسة في تقويم أداء المعلم والكشف عن العلاقة بين تقويم الطلاب لأداء المعلمين وبعض المتغيرات :جنس الطالب ،الصف الدراسي ،المنطقة التعليمية ،نظام التعليم الثانوي.

تكونت عينة الدراسة من مجموعة من رؤساء الأقسام العلمية ،المعلمين ،طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت.

قامت الباحثة ببناء استبانه من ثلاث صور مختلفة الصيانة والمتشابهة في المضمون لتناسب التطبيق ،وذلك لقياس أداء المعلم على عدة جوانب :كافيات الشرح والتدريس ،السمات الشخصية ،طرح الأسئلة والمناقشة ،التقويم ،إدارة الفصل ،تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من 52 عبارة وفق مقياس . يكون تمت عملية تحليل البيانات باستخدام اختبارات وتحليل التباين ومعاملات الارتباط.

---

[1]- فاطمة عبد الرحمان الوهبي:**التدريب اثناء الخدمة لمعلمات المواد الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية** ،في المملكة العربية السعودية ،دراسة برنامج مقترح ،رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة الملك سيعود ،1995.

[2]- غادة خالد عبيد:**تقويم أداء معلمي المرحلة الثانوية بالكويت ،دراسة مقارنة للتقويم الذاتي ،تقويم الطلبة وتقويم رئيس القسم** ،المجلة التربوية ،جامعة الكويت ،المجلد 19 ،العدد 76 ،سنة 2005.



بينت نتائج الدراسة أيضا اختلاف تقويم الطلاب لأداء المعلمين باختلاف الصف الدراسي،المنطقة التعليمية ،نظام التعليم ،الجنس ،والجنسية.

من خلال هذه الدراسة تتضح أهمية دور المعلم في العملية التعليمية وأهمية التقويم أدائه لذاته أو من قبل رؤسائه أو من قبل تلاميذه وهي كلها أساليب شائعة في تقويم أداء المدرس ،أما الجديد التي جاءت به هذه الدراسة هو أنها جمعت من هذه الأساليب الثلاث في شكل مقاربات وبذلك كانت عملية الأداء متكاملة ،إذ تفيد هذه الدراسة الحالية في أنها تتناول احد أساليب التقويم ،كما أن كل متغيرات الدراسة كالجنس والتخصص العلمي وسنوات الخبرة تلتقي مع دراستنا الحالية.

الدراسة الخامسة: ايرك هيوتون :

كما قامت غادة خالد عبيد بربط هذه الدراسة بدراسة **ايرك هيوتون** « ***Erik Hewton*** » والتي حملت عنوان :"**سياسة تطوير أعضاء التدريس من خلال برامج أثناء الخدمة التعليمية التربوية وبرامج الوسائل التعليمية** "[1] حيث أكدت الدراسة أن اشتراك نظار المدارس والموجهين الفنيين ومسئولي التدريب في تحديد الاحتياجات التدريسية اللازمة للمعلم يساعد على وجود نوع من الاتصال المباشر بين المدارس وهذه الفئات ،فالمعلم والناظر والموجه الفني وكفاءته في أداء الدروس والمسؤوليات الجانبية وتساعد هذه المناقشة على ثبات ا استمرارية العمل داخل المدرسة.

كما أن الاتصال التربوي بين أعضاء الفريق التربوي يساعد على تحديد الاحتياجات التدريسية اللازمة للمعلمين ويمكن على ضوئها تحديد طريقة تضمن هذه الاحتياجات لان اشتراك هذه الأطراف جميعا ستقل من الإهدار التربوي.

الدراسة السادسة: محمد بن حسن الصانع

دراسة قام بها الباحث **محمد بن حسن الصانع** الموسومة بـ **" المعلم كيف يتم إعداده"**[2]حيث تستهدف هذه الدراسة للتعرف على درجة فعالية برنامج لإعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة في المملكة العربية السعودية في ضوء الأهداف المعلنة لهذه البرامج والاتجاهات العالمية المعاصرة في إعداد المعلم وتدريبه والمنطلقات الفكرية ،ومن بين أهداف هذه الدراسة هو :محاولة الكشف عن جوانب الضعف والقصور في إعداد المعلم في كليات المعلمين سواء في الأهداف أو في محتوى البرامج أو الأنشطة المصاحبة أو التقويم أو التدريب أثناء الخدمة...كما هدفت إلى تقديم مقترحات ذات العلاقة

---

[1]- فاروق حمدي الفرا :**نموذج برامج تدريب المعلمين في ضوء بعض الدراسات التقويمية لهذا البرنامج** ،المؤتمر العلمي الثاني ،إعداد المعلم ،التراكمات والتحديات الإسكندرية 15-18 يوليو 1995،المجلد الأول.

[2]- محمد بن حسن الصائغ:**المعلم كيف يتم اعداد** Hitt://www.bad.com/artiches 1980 article ,cfm fullid.



لمواجهة القصور والضعف في هذه البرامج مما يؤدي إلى تحسين عملية إعداد المعلم وتدريبه وعرض بعض الأساليب العلمية لإيقاظ المعلم بقدرته على الأداء المميز.

يفسر محمد بن حسن الصانع نتائج الدراسة بان صيانة أهداف برامج إعداد المعلمين بشكل إجرائي يمكن التخطيط لها وتنفيذها ومن ثم تقييمها لمعرفة مدى نجاح البرامج وهو يؤكد أن ضرورة تطبيق بعض الاتجاهات الحديثة في التدريس والإبعاد عن طرائق التلقين.

إن هذه الدراسة كانت مخصصة بالذات للمعلمين وكيف يتم إعدادهم وتدريبهم أثناء الخدمة وما مدى فعالية برنامج إعداد المعلمين حيث تسعى هذه البرامج إلى تعريف المعلمين بالتطورات الحديثة في علو مهم وإمدادهم بالمستجدات ،وتسعى إلى تحسين أساليب التدريس ،وتنمية كفاءتهم ومهاراتهم التعليمية ،وتبني طرائق وأساليب تربوية ،و الاستعانة بتقنيات جديدة لم يعهدها من قبل ،كما يسعى تدريب المعلمين في مواجهة الأزمات ،وإدارة الوقت و إدارة الصف وغيرها.

وفي دراستنا الحالية نسعى إلى معرفة مدى فعالية البرنامج التي تم فيها تكوين أساتذة التعليم الثانوي في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات ،وما هي الصعوبات التي واجهت الأستاذ في هذه المقاربة.

الدراسة السابعة : عبد الكريم الخياط و عبد الرحيم ذياب

دراسة سابقة قام بها **عبد الكريم الخياط وعبد الرحيم ذياب** والتي حملت عنوان:"**نظام تقويم كفاءة المعلم أثناء الخدمة**" [1] أراد بها عبد الكريم الخياط وعبد الرحيم ذياب أن تكون محاولة جاءت لفهم الواقع نظام التقويم والكشف عن الجوانب الايجابية والسلبية في تقويم كفاءة المعلم حول مدى تحقيق نظام التقويم للأهداف التي وضع من اجلها والتعرف على المعوقات التي تواجه تنفيذه ،تم الوصول إلى مقترحات وتوصيات تهدف إلى تحقيق أفضل طريقة التنفيذ واستخدم الباحثان استبانة للاستطلاع لأراء العاملين في الحقل التربوي من معلمين ،إداريين ،وموجهين نحو هذا النظام بهدف التعرف على واقع تنفيذه.

وقد احتوى الاستبيان على أربع مجالات هي: الكفاءات التدريسية ،الأهداف ،سلبيات النظام، والجانب الإداري.

وبينت الدراسة أن المسؤولية التربوية الرئيسية لنظام تقويم المعلم هي التثبيت من مدى تحقيق المعلمين للأهداف في المقرر أو المنهاج.

- [1] عبد الكريم الخياط و عبد الرحيم ذياب :**نظام تقويم كفاءة المعلم اثناء الخدمة** ،المجلة التربوية ،مجلة فصلة تخصصية محكمة ،مجلس النشر العلمي ،جامعة الكويت ،الكويت ،العدد 38 ،سنة 1997 ،ص ص 27-78.



كما أن موافقة أفراد العينة على تقويم المعلم من الناحية الإدارية ،بإيراد جدول الانتظام في الدوام وجدول الزيارات لكل من الناظر والموجه الفني في بطاقة متابعة المعلم الإدارية ،وهي كلها جوانب ،تدل على عدم رغبة غالبية أفراد العينة في وجود المخالفات والعقوبات في ملفاتهم ،علما بان غالبية أفراد العينة في الدراسة الحالية هم من المعلمين ، أما بالنسبة للدورات التدريبية فان أرادها في استمارة تقويم المعلم يعتبر ذا أهمية فائقة ،وذلك للمساهمة في الارتقاء بمستوى المعلمين وهو ما أكدته الدراسات التربوية إلا أن مجال استفادتنا من الدراسة هو أنها تقودنا إلى الأخذ ببعض الحقائق التي تلمسنا جداولها من الناحية العلمية المتعلقة بمسألة النظام المنبع في تقويم الكفاءة التي يصلها المعلم ،أو المكونين أثناء الخدمة سنحصر رؤية موضوعية حولها ،من خلال الأفكار الرئيسية التي وردت في هذا العمل ومنها:

إن الأهداف التي وضع لأجلها نظام تقويم كفاءة المعلم أثناء الخدمة ،يجب أن يراعي فيها مقدار التفوق الذي يحققه فعلا المكونين ،وهم ينجزون المهام المختلفة داخل المؤسسات التعليمية ،لأنها هي المقياس الذي يعبر عن مدى التوافق بين أغراض النظام التقويمي المتبع ،وجودة الكفاءة الموجودة في مجال التعليم ،دون أعمال الشروط التربوية والتعليمية والتنظيمية المتوفرة.

كما أن المكونين هم الأجدر في إعطاء الصورة الحقيقية التي تكتشف عن مدى مناسبة النظام التقويمي المتبع ،بحكم أن الكفاءة التي يظهروا بها أثناء ممارستهم لأعمالهم المتنوعة بالمؤسسات التعليمية تفيد أنهم الطرف الأساسي المفضل في الرجوع إليهم ،مقارنة بالإداريين والموجهين ،للفصل في قضية تربوية وتعليمية من هذا النوع.

وما يعاب عليها أنها أهملت وظيفة المدرس في مجال التقويم والتي لا يمكن الحديث عن النجاح أو فشل المدرس دون الحديث عنها فهي التي تقيس هذا النجاح أو الفشل.



المحور الثالث : دراسات جزائرية :

_دراسة ثامنة : حبيب تيلون :

هذه الدراسة قام بها الباحث **حبيب تيلون** حملت عنوان: "**المدرسة الجزائرية بين البيداغوجيا الحديثة والبيداغوجيا القديمة**"[1] تناول فيها حبيب تيلون موضوع الحداثة والتقليد في المناهج الجزائرية في المدارس الأساسية ،من خلال أربع زوايا متكاملة ،تناول في الجزء الأول منها موقف الفكر التربوي الجزائري والتربويين الجزائريين من التربية الحديثة ،وتناول الجزء الثاني كيفية تبني المدرسة الجزائرية لمفهوم الحداثة على البيداغوجيا المفوض إتباعها على مستوى المناهج ،أما الجزء الثالث والرابع فنجد فيهما الدراسة الميدانية التي صنفت المعلمين إلى صنفين محدثون وتقليديون لا يتماشون مع التغيير وإصلاح المناهج.

والتي تم إجراؤها على عينة 96 فردا منهم 39 معلم و 55 معلمة موزعين دون تساوي على الفئات العمرية ومستويات التعليم الأساسي والطور الأول والطور الثاني ،أشار الباحث إلى أن العينة لم يتم اختيارها حسب مواصفات محددة مسبقا ولم يحدد طريقة المعايشة.

هدفت دراسة حبيب تيلون إلى التعرف على مواقف المعلمين الممارسين للتعليم في المدارس الأساسية من مبادئ التربية الحديثة والتربية التقليدية من خلال العبارات الوصفية المقدمة لهم للتعبير عن درجة موافقتهم أو معارضتهم.

ومن بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة هو أن :فئة المحدثين من المعلمين توافق على أن يكون للتلميذ دور نشيط في العملية التعليمية ،يشارك في انجاز الدرس ،يتمتع بهامش من الحرية واللعب ،وان يحترم الفروق الفردية بين التلاميذ ،وهذا ما تنص عليه المقاربة بالكفاءات ،بينما المعلمون التقليديون يعتمدون على أنفسهم كليا في انجاز الدروس ،لا يتسامحون مع تحرير التلميذ لان في ذلك عدم احترام لقواعد الانضباط.

-لا توجد علاقة بين مفهوم الحداثة والتقليد في التعليم وعمر المعلم أو جنسه ومدة خدمته ،إنما الأمر متعلق بفكر وثقافة بيئة متأصلة في المعلم ،هذا أو قد خرج الباحث بنتيجة عامة مفادها أن المدرسة الجزائرية تتبنى الحداثة على مستوى النصوص التشريعية والمشاريع النظرية ،وفي المقابل يتم تنفيذ المعلم وإلزامه بتطبيق المذكرات الوزارية التي تعمل على تنميط التعليم حسب الأوليات الإيديولوجية ،ولكن يؤكد تيلون رغم محاولات التنميط التي تفرضها المناهج التعليمية ،فقد

[1]- حبيب تيلون :**التقويم التربوي تكنولوجيا ام ايديولوجيا** ،ع 19 ،جامعة منتوري ،قسنطينة ،جوان ،2003.



بينت دراسته ،وجود تيار فكري مستجد ويخدم دراسته بفتح العنان لمجموعة من التساؤلات أهمها:ألا يفسر هذا التمايز بين المعلمين بدرجة معينة الفشل الدراسي وتدني المستوى الدراسي العام.

ولكن و على الرغم من أن الدراسة أضاءت لنا محور تقديم المناهج التعليمية للمدرسة الأساسية وهذا المحور هو جزء من دراستنا التي نحن بصدد دراستها(التقويم) حيث أن الدراسة كانت متمركزة على أول حجز بوضع في كل الإصلاحات التربوية ،و أول جزء يبدأ في إصلاحه وهو تهيئة الأذهان والعقليات التي تستعمل على تنفيذ أي إصلاح و أي مناهج تعلمي ،وعليها يتوقف نجاحها أو فشلها ، وإلا ما فائدة وضع مناهج حديثة ،جديدة ،متجددة ،بأحدث المقاربات البيداغوجية ،وانجح الوسائل التعليمية ،إذا كان المعلم تقليدي في فكره لا يسمح بحرية التلميذ ،و لا يعطي له الفرصة لانجاز الدروس ،و لا يعترف بالفروق الفردية ، علما بان هذه الذهنيات ما زالت موجودة إلى يومنا هذا في المدرسة الجزائرية ،التي تنادي من خلال مناهجها الجديدة جعل التلميذ محور للعملية التعليمية والتركيز على نشاط التعليم ،وتكريس بيداغوجية الكفاءات وبالتالي البيداغوجية الفارقية ،كل هذه المفاهيم الحديثة إنما تحتاج لتنفيذها ذهنيات وتصورات حديثة لدى المعلمين.

دراسة تاسعة : محمد بوسنة :

دراسة أخرى يمكن العودة إليها في سياق بحثنا **لمحمد بوسنة** الموسومة بعنوان :"**التقويم والقياس البيداغوجي في التعليم الأساسي والتعليم الثانوي**"[1] أرادها مجمد بوسنة أن تكون محاولة لمفهوم التقويم ،وما هي أدوات القياس التي يطبقونها طيلة السنة الدراسية ؟وهل يشعرون أنهم بحاجة إلى تحسين /تكوين فيما يخص عملية التقويم البيداغوجي وأنواع الاختبارات التحصيلية ومختلف مجالات القياس أما في الشق التطبيقي فهدفت الدراسة إلى :حصر أدوات القياس البيداغوجي المستخدمة في تقويم تلاميذ التعليم الأساسي والثانوي والغايات المنتظرة من تطبيقها ،وبالتالي تم إجراء الدراسة على عينة من 128 و 93 منهم من ولاية بومرداس ،95 من ولاية الجزائر العاصمة.

أما حسب المستوى فقد كان 58 منهم في التعليم الأساسي و 70 في التعليم الثانوي.

و لقد أبانت دراسته :أن اغلب تصورات المدرسين للتقويم كانت تندرج في التقويم العام (تحديد مستوى التلاميذ ،ترتيبهم)وهذا يعكس ثقافة تقويمية ضعيفة ،لان الأداة الأساسية المستخدمة في التقويم هي الاختبارات الفصلية للجميع ،وذلك لرسميتها والزاميتها ،أما الأساليب الأخرى كالتقويم

---

[1]- **التقويم البيداغوجي في النسق التربوي** ،منشورات مخبر التنمية والتكوين والعمل ،كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة الجزائر ،2004.



الشفهي ،التمارين المنزلية ،الأمثلة أثناء الدرس ،إعداد البحوث والملفات ،المطالعة لان المقاربة بالكفاءات تجعل التلميذ يحلل يفكر يناقش يدرك...الخ و الأستاذ هو عبارة عن منشط وموجه فقط ،لكن المدرس يلجأ إليها فقط لتدعيم نتائج الامتحانات الكتابية ،لهذا التلميذ يركز عن الامتحان الرسمي ويلجأ إلى الحفظ المؤقت ،وبالتالي يغيب هنا عنصري التقويم والاستعداد المستمرين ،وفي هذا الصدد صرح 92% من الأساتذة بأنهم بحاجة ماسة إلى عملية التكوين في مجال التقويم وهذا ما تريد الدراسة الوصول إليه وهو تكوين أساتذة التعليم الثانوي في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

إن هذه الدراسة بينت ببعض التلميحات إلى بعض البنود أو الجوانب التي يمكن تبنيها في الدراسة الاستطلاعية للدراسة الحالية كتصور اقتراح بهدف إلى تعديل العملية التكوينية وتحسين ممارسات التقويم بالاستفادة من برامج التكوين حول التقويم من إجراء إثراء المعارف حول الموضوع والتمكن من تطبيق أسس التقويم ومختلف أدوات القياس.

الدراسة العاشرة : مصطفى حداب :

دراسة عاشرة قام بها الباحث **مصطفى حداب** والموسومة بـ:"**تكوين المكونين والسلوكات البيداغوجية للأساتذة**"[1] أراد لها حداب أن تكون محاولة جادة لفهم العملية التكوينية لأنه بعد استعراضه لمختلف المحطات التي عرفها ميدان تكوين المكونين في الجزائر ومن منطلق أن تطور تكوين المكونين هو عملية تطور وتغيير في البرامج التكوينية تساؤل الباحث عن كيفية تحديد برامج تكوين المكونين؟

Comment définir les programmes de formation des formateurs ?

ويجيب الباحث بأنه على ضوء هذه المعطيات المتعددة يجب وبدون انقطاع تعميق المعرفة والتي تخص الموارد التي تفرض على العملية البيداغوجية تفعيلها ،والتي ينبغي تحليل خصائص التكوينات البيداغوجية سواء الأولية أو المتواصلة المقترحة آو المفروضة على الأساتذة « Proposées ou imposées » كما ينبغي التساؤل عن المحتويات الملائمة التي تغطى لهذه التكوينات ،لان محتوى هذا التكوين موجه لأساتذة المستقبل وعلى وجه الخصوص ما يتعلق بالبرامج الخاصة بمختلف التعليمات

_ يضيف الباحث يمكننا من تقييم ملائمة هذه المحتويات لمعايير خارجية مثل:النوعية العلمية لمعطيات المطروحة ،وكذلك نجاعة النظام الديداكتيكي المواد المدرسية ،والوسائل الديداكتيكية المستعملة آو حتى الوظيفة أو توفير الارتياح « Confort » في المقررات الخاصة بالتكوين

[1] -Haddab M.la formation des formateurs et les conduites pédagogiques des enseignants ;in collection sareoirs psychologiques,édition du laboratoire EFT,universités d'Alger ,2002,p p 09-16.

خلاصة القول سلط حداب الضوء في هذا البحث عن نقطة مهمة جدا ،وهي أن برامج تكوين المعلمين في الجزائر قد أعطت الأولية للحاجات أو الأهداف المؤسساتية (والتي لا تستطيع تسميتها عموما بالسيسيولوجية) ولم تهتم بحاجات هؤلاء المعلمين على الخصوص بتطوير محتويات تلك البرامج على الرغم _كما يحزم الباحث_من أن تطور عملية التكوين المكونين ما هو إلا تطور وتغيير في البرامج التكوينية.

وهكذا اقترح أن تراجع محتويات تلك البرامج لتشمل إكسابهم استعدادات لسلوكات تتطلبها وظيفة الأستاذ ،حتى يتسنى للباحثين تقييم محتويات تلك البرامج من خلال محكات النوعية والنجاعة.

النقاط المشتركة بين البحث الذي نقوم به وهذه الدراسة يمكن تلخيصها في أن كون أي سعي لتقييم فعالية ونوعية برامج التكوين ،ينبغي أن يمر عبر تفحص أراء الشريحة المهنية بالتكوين (الأساتذة) حول العناصر الرئيسية لهذه البرامج **(الأهداف ،المحتوى ،وطرق التقويم)** وكل هذه العناصر السالفة الذكر هي محور طرائق التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

الدراسة الحادية عشر: محمد بوعلاق :

هي عبارة عن دراسة ميدانية [مقارنة] حول مدى تحكم المدرسين الجزائريين في المعرفة النظرية لمقاربة الكفاءات ، هدفت إلى تقييم مستوى تحكم المدرسين الجزائريين في الأسس النظرية والتطبيقية لمقاربة التدريس الكفاءات ، تكونت الدراسة من أداة الدراسة و المتمثلة في اختبار ثمانية محاور هي :

- محور بيداغوجيا الكفاءات و أسسها النظرية .
- محور العلاقة بين الأهداف و مقاربة الكفاءات
- محورا لتمييز بين المفاهيم القريبة من مفهوم الكفاءة
- محور أنواع الكفاءات
- محور استراتجيات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات
- محور التقويم التربوي و مكانة المقاربة بالكفاءات
- محور تقويم الكفاءات الأدوات ، الأساليب و الاختيارات الإستراتجية

تكون الاختبار من 71 عبارة طبقت الأداة على مجموعة من ولايات الوطن : الجزائر ، تيزي وزو ، مسيلة ، و رقلة .

و كانت العينة مقدرة ب[363] مدرسا . و توصلت نتائج الدراسة إلى : تحصل مدرسو التعليم الابتدائي على أفضل النتائج مقارنة مع أساتذة التعليم الثانوي و لا ترقي هذه النتيجة إلى المتوسط حيث بلغت

[55, 49] و كانت النتيجة النهائية للدراسة ، أن أساتذة التعليم الثانوي و المتوسط و الابتدائي لا يتحكمن بشكل كافي و مقبول في المعارف النظرية لمقاربة بالكفاءات .

قد كشفت هذه الدراسة عن نقاط و جوانب سوف تقوم الدراسة الحالية من التأكد منها من خلا ل الإجابة على فرضيات البحث و وضع النتائج للدراسة ، وإذ كانت هذه الدراسة قد اختلفت عن البحث الحالي في كونها ركزت على مدى تحكم المدرسين الجزائريين في المعرفة النظرية و التطبيقية لمقاربة التدريس بالكفاءات ، بينما تذهب الدراسة إلى البحث هل تكون أساتذة التعليم الثانوي في ظل التدريس في المقاربة بالكفاءات ؟[1].

الدراسة الثانية عشر : قرارية حرقاس وسيلة :

هي دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية لولاية قالمة ، رسالة دكتوراه العلوم ، هدفت الدراسة إلى متابعة الإصلاحات التربوية و الوقوف على مدى تحقيق أهدافها و المساهمة في توصيل صوت المعلمين و الأساتذة و كل أسلا ك التربية والتعليم ، أما عن المنهج فرأت الباحثة أن المنهج الوصفي هو الأنسب لرصد و متابعة دقيقة لظاهرة أو حدث معين بطريقة كمية و نوعية ، وبالنسبة للعينة تتكون من ثلاث مجالات بشرية و هي :

1- فئة المعلمين و كان الاختيار بطريقة عشوائية بسيطة دون إرجاع ، و تم تحديد 15 % كنسبة لأفراد العينة و التي قدرت ب 100 فردا .

2- فئة المفتشين : استخدمت الباحثة طريقة المعاينة المنظمة غير الاحتمالية 14 من ولاية قالمة ، و10 من ولاية سكيكدة ، هكذا أصبح 24 مفتشا .

3- فئة الأولياء : و اعتمدت الباحثة المعاينة التراكمية لصعوبة التحكم في المجتمع الأصلي ، و كان العدد النهائي 20 أما و 10 أباء بمجموع 30 فردا .

و استخلصت النتائج التالية :

- إن أغلبية الكفاءات التي اختبرتها هذه الدراسة مكتسبة جزئيا و لم تكتسب تماما حيث يحتاج ذلك إلى وقت أطول .

- الكفاءات المحددة في المناهج لم تحدد إطلاقا من تحليل حاجيات التلميذ و لا حاجيات المجتمع ولا طبيعة المعلم و بيئته .

---

[1]- محمد بوعلاق : دراسة ميدانية **حول مدى تحكم المدرسين الجزائريين في المعارف النظرية لمقاربة الكفاءات** ، عدد خاص بأعمال الملتقى الوطني ، المنعقد يومي 04-05 ديسمبر ، الجزء الأول ، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر ،2013.



- كثيرة من الأهداف التعليمية غير واقعية أي لا تتناسب مع الإمكانيات المتاحة و أخرى غير وظيفية .
- تحتاج المقاربة بالكفاءات إلى إمكانيات مادية ضخمة من وسائل و تجهيزات الأمر الذي صعب تحقيقها و تطبيقها .
- مازلت المدرسة تركز على المعارف و مازال التقويم يهتم فقط بالحفظ و قوة الذاكرة مع غياب كل أشكال تقويم الكفاءات .
- إلى حد يومنا هذا مازال المعلمون لم يفهموا ماهو المطلوب منهم بالتحديد بسبب ضعف التكوين الأكاديمي .

إن هذه الدراسة و وفقا لأهدافها ، سمحت لنا بإثراء التصور النظري ، وفي تحديد بعض المفاهيم خاصة عندما تعلق الأمر بمفهومي المقاربة بالكفاءات و التقويم التربوي لكن ما تعقب عليه ، هو أن الباحثة أعطت فرص متكافئة للإجابة سواء للمفتشين أو المعلمين أ ي نفس الأسئلة كانت موجهة لفئتين رغم أن أغلب الأسئلة لا يستطيع الإجابة عنها المفتشين لأنها خاصة بالمعلم فقط ، رغم هذا فقد استفدنا منها بشكل كبير[1].

ولقد أفادتنا هذه الدراسات سوءا العالمية والعربية منها أو الجزائرية في تعديل الكثير من التصورات حول قضايا تربوية وتعليمية وثقافية ...والتي كانت تعتقد أنها تأخذ مجرى معين، لكن بعد التدقيق في المشكلات والرؤى التي انطلق منها أصحاب هذه الدراسات ، وواجهوها بالبحث والتحليل والتفسير ، وخلصوا إلى نتائج تعكس عمق وصواب الفرضيات والتساؤلات التي تبنوها وأثاروها ، ويكونون بذلك فقد أكدوا على حقائق نرى أنها تخدم المشكلة القائمة للمعالجة ، ومنها أهمها :

1- ضرورة التكوين التربوي والتعليمي بالنسبة لأساتذة التعليم الثانوي ، سواء قبل الخدمة أو أثناءها ، كما قد تم عن بعد أو يكون التكوين ذاتيا، و مثل هذا التنوع في التكوين سيسهم من جهة في تطوير مهاراتهم المختلفة.

2- توحيد المناهج التربوية وتحديث البرامج والطرائق والوسائل التعليمية التي تعلموا في ظلها وبواسطتها الأساتذة ، ثم أصبحوا يعلمون على أساس نظائرها ، لكنها تتناسب مع المرحلة التعليمية التي يدرسون بها ، وهنا سوف تساعدهم من جهتها على ترقية مواهبهم وقدراتهم .

---

[1] - قرارية حرقاس وسيلة : **تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي و مفتشي المرحلة الابتدائية** ، رسالة دكتوراه قسم علم النفس و علوم التربية ، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، جامعة منتوري قسنطينة ، 2009-2010 .



3- التقنيات المدروسة للقواعد والقوانين التنظيمية ، والتي يمارسها الأساتذة المكونون بواسطتها نشاطاتهم التربوية والتعليمية والبيداغوجية ، ستساعدهم بلا شك في معرفة واجباتهم وحقوقهم ومنها تطوير سلوكا تهم وتصرفاتهم.

4- الربط بين الدراسة النظرية والتطبيقية خلال مرحلة التعليم والتكوين.

5- كما أكدت هذه القراءات على ضرورة الاهتمام بمكونات العملية التعليمية ، وخاصة أهمية ودور المدرس (الأستاذ) في العملية التربوية ، فقد أكدت الدراسات و القراءات على أهمية اشتراك الأستاذ في إعداد المناهج وبرامج التكوين أثناء الخدمة ، وضرورة جاهزية الأساتذة لأي إصلاح أو تغيير في النظام التربوي.

6- تكوين الأساتذة على تخطيط وتنفيذ الإصلاح بوسائله وطرقه المختلفة يساعد في إنجاح الإصلاح بشكل كبير.

7- إن الإصلاح يجب ألا يقتصر على جانب دون آخر ويجب أن يكون شامل وواضح الأهداف ليسهل تقبله والعمل به .

8- ضرورة التكوين التربوي والتعليمي بالنسبة لأساتذة التعليم الثانوي ، سواء قبل الخدمة أو أثناءها ، كما قد تم عن بعد أو يكون التكوين ذاتيا، و مثل هذا التنوع في التكوين سيسهم من جهة في تطوير مهاراتهم المختلفة.

9- توحيد المناهج التربوية وتحديث البرامج والطرائق والوسائل التعليمية التي تعلموا في ظلها وبواسطتها الأساتذة ، ثم أصبحوا يعلمون على أساس نظائرها ، لكنها تتناسب مع المرحلة التعليمية التي يدرسون بها ، وهنا سوف تساعدهم من جهتها على ترقية مواهبهم وقدراتهم .

10- التقنيات المدروسة للقواعد والقوانين التنظيمية ، والتي يمارسها الأساتذة المكونون بواسطتها نشاطاتهم التربوية والتعليمية والبيداغوجية ، ستساعدهم بلا شك في معرفة واجباتهم وحقوقهم ومنها تطوير سلوكا تهم وتصرفاتهم.

11- الربط بين الدراسة النظرية والتطبيقية خلال مرحلة التعليم والتكوين.

12- كما أكدت هذه القراءات على ضرورة الاهتمام بمكونات العملية التعليمية ، وخاصة أهمية ودور المدرس (الأستاذ) في العملية التربوية ، فقد أكدت الدراسات و القراءات على أهمية اشتراك الأستاذ في إعداد المناهج وبرامج التكوين أثناء الخدمة ، وضرورة جاهزية الأساتذة لأي إصلاح أو تغيير في النظام التربوي.



13- تكوين الأساتذة على تخطيط وتنفيذ الإصلاح بوسائله وطرقه المختلفة يساعد في إنجاح الإصلاح بشكل كبير .

14- إن الإصلاح يجب ألا يقتصر على جانب دون آخر ويجب أن يكون شامل وواضح الأهداف ليسهل تقبله والعمل به .

وجميع هذه الأفكار نجدها تتماشى وتوجهنا ، وتتفق أيضا إلى حدود بعيدة مع الأهداف التي نريد إلها في هذه الدراسة التي تدور حول **تكوين أساتذة التعليم الثانوي في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات .**

7- القراءات الموجهة للدراسة:

في معرض مناقشة بعض الدراسات السابقة والمشابهة من ناحية الموضوع لبحثنا الحالي ،نعتقد انه من اللازم منهجيا والواجب أخلاقيا الحديث عن تلك القراءات التي لها فضل كبير في توجيه عملنا البحثي ،وليس فقط من ناحية المعطى النظري ،بل أنها أسهمت بطريقة مباشرة في تغذية أفكارنا وساعدتنا على تناول مشكلة الموضوع وتطعيمه بعمق التحليلي اللازم.

ليس في الأمر مبالغة إن قلنا ،انه بعض القراءات التي قمنا بها لباحثين أكفاء في مجالهم لما وفقنا إلى إخراج هذا العمل بهذا الشكل لقد مكنتنا الاطلاع على مؤلفات **حبيب تولين** خاصة في كتابه المعنون إشكالية تكوين المعلمين في الجزائر الأفاق والمستقبل ،وبعض من مقالاته التي تناولت :المدرسة الجزائرية بين بيداغوجيا الحديثة والبيداغوجيا القديمة مكنتنا من إدراك أن عمليات تكوين المعلمين كانت معتمدة على النماذج التكوينية المختلفة للباحث ***Ferry*** 1988 وكذا الباحث الأمريكي ***Zechmer*** 1983 انطلاقا من ذلك توصل إلى أن التكوين المعتمد في معاهدنا هو عبارة عن تكوين يكون المتكون فيه مجرد متلقي ،وبالتالي فان جهاز تكوين المتكونين المعمول به حاليا أو ما سماه(التكوين المتمركز على اكتساب) على الرغم من مبرراته.

وبالتالي فان نظام التكوين لا يأخذ بعين الاعتبار حاجات المكونين (الأساتذة) و ادراكاتهم تلك الحاجات والادراكات التي ينبغي أن تكون _على حد تعبير حبيب تيلون - هي الأساس الذي ينطلق منه التكوين ، الأمر الذي أدى به إلى إعادة النظر في أهداف التكوين كأول خطوة لتحقيق تكوين نوعي ثم توزيع محتويات ذلك التكوين لتشمل مواضيع أكثر علاقة بتحسين مردود يته ومنه اتضح انه يمكن اعتبار موضوع بحثنا الحالي خطوة في هذا الاتجاه في تصميم برامج التكوين (لاسيما المستمر منه) والذي يقتضي قبل كل شيء معرفة وتحليل حاجات المتكونين الشخصية والوظيفية.



كما أفادتنا دراسات **كستافي روجي** التي قام بترجمتها **عبد الكريم غريب** حيث فتحت أعيننا على التدريس بالمقاربة بالكفاءات لان فكرة التجديد والتغيير جاءت بعد دراسات معمقة و مستفيضة حول الأوضاع العامة التعليمية ،مما حدا بالفعاليات التربوية اختيار التدريس بالمقاربة بالكفاءات وذلك بناءا على الدعامات الأساسية التي جاءت بها النظم التربوية المتضمنة لفلسفته عامة ،لقد أكد لنا **عبد الكريم غريب** أن المقاربة بالكفاءات تعد النظر في المناهج والبرامج التربوية والتكوينية وآليات الاستعمال والأدوات المعرفية والتي كانت سائدة لم تأت مبادرة اختيار الكفاءات عن طريق الصدفة بل كانت ولادة عسيرة تمخضت عن مجهودات جبارة من ذوي الأشخاص كذلك وجب ذكر دراسة **كستافي روجي** التي تضمن عنوان ما هو ملمح التلميذ التي تنشده المقاربة بالكفاءات :وهي دراسة تم إجراؤها سنة 2002 على حالة من جيبوتي ويمكن القول هنا بأنه لا يكاد مطلع على ما جاء من الإصلاحات في المنظومة التربوية إلا ذكر ضمن قراءته مصطلح المقاربة بالكفاءات باعتبار هذه الطريقة منهجية تربوية تعليمية شاملة تهدف إلى تكوين فرد يجيد بكفاءة برمجة وجوده الاجتماعي والتفوق على الأزمات بإيجاد حلول وابتكار وضعيات جديدة .

ثانيا - الإجراءات المنهجية :

1- مجالات الدراسة :

1-1 المجال البشري للدراسة :

إن وحدات مجتمع الدراسة الحالية هم أساتذة التعليم الثانوي العام و التكنولوجي في مادة الاجتماعيات التي تتراوح أعمارهم مابين [25-50] سنة، و الذين يزاولون نشاط رسمي دائم، أو مؤقت، بصفته مرسم ، أو متربص ،أو مستخلف .إذا فمجتمع موضوع الدراسة الحالية مقصود وهم أساتذة التعليم الثانوي في علاقاتهم بالتلاميذ و الطاقم التربوي .

و لقد اخترنا التعامل مع أساتذة التعليم الثانوي العام و التكنولوجي في مادتي [التاريخ و الجغرافيا] و هذا للاعتبارات التالية:

-خلال مناقشتنا لمفهوم أستاذ التعليم الثانوي في الفصل الأول المتضمن الإطار الإشكالي للدراسة . بينا حجم الاختلاف الكبير في زوايا النظر بين الدارسين في مختلف العلوم الاجتماعية لموضوع الأستاذ. في تحديد واحد أو على الأقل متقارب و عليه أكدنا من منطلق سوسيولوجي أن أستاذ التعليم الثانوي هو شخص طبيعي، موظف في وزارة التربية الوطنية و متحصل على شهادة علمية أكاديمية في الشهادات التالية [ليسانس – ماستر – مهندس دولة – ماجستير] . يمارس نشاطه في التدريس على مستوى ثانويات التعليم الثانوي العام و التكنولوجي و منصب في مركزه بصفة رسمية، وهو الشخص المعد



إعدادا بيداغوجيا أكاديميا لممارسة أدواره المختلفة و المتمثلة في تقديم المعارف و المعلومات و الخبرات للتلميذ وفقا للمناهج التربوية من أجل إعدادهم إعدادا مناسبا لممارسة الحياة، ضف إلى ذلك معايشة الباحثة الميدان لمدة ثمانية سنوات. **و استنادا إلى إحصائيات مديرية التربية لولاية سطيف المتعلقة بعدد أساتذة التعليم الثانوي تخصص تاريخ و جغرافيا بتاريخ 12 أكتوبر 2015 قدر عدد أفراد عينة الدراسة 296 أستاذا بغض النظر عن تخصصاتهم الأولية.**

2-1 المجال المكاني للدراسة :

أجريت الدراسة الميدانية لموضوع بحثنا "تكوين أساتذة التعليم الثانوي في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات "- مادة الاجتماعيات نموذجا- على عينة من أساتذة التعليم الثانوي العام و التكنولوجي ، الذين يعملون في الثانويات الموجودة على تراب ولاية سطيف، إضافة إلى المركز الذي يقوم بتكوين الأساتذة الموجود بثانوية ابن رشيق بسطيف ، هذا المركز الذي يقوم بتكوين أساتذة التعليم الثانوي للمتربصين الجدد، ويكون تحت إشراف : السادة مفتشي المادة ، وبعض مدراء الثانويات و أساتذة مكونين [أستاذ مكون] .

وعليه فان المجال المكاني اقتضى بأن يكون موزعا على كافة ولاية سطيف بدوائرها و بلدياتها وبالتالي شمل الحيز المكاني 93 ثانوية و قد تم التنقل لبعض الثانويات، فيما تم اللقاء مع مفتشي المادة و بقية الأساتذة في يوم دراسي تكويني ، والبعض الآخر تم مقابلتهم في مركز تكوين الأساتذة في عطلة الشتاء 2015 و عطلة الربيع 2016 و عليه فان الحيز المكاني للدراسة شمل عدة ثانويات يولاية سطيف ممثلة في مجتمع الدراسة و الثانويات التي أجريت فيها المقابلة مع مدرائها و أساتذتها كمايلي :

ثانوية فاطمة الزهراء -سطيف-	ثانوية الباز 1000مقعد – سطيف	ثانوية دردار بوزيد – العلمة	ثانوية طارق بن زياد – العلمة
ثانوية مليكة قايد – سطيف	ثانوية ابن خلدون – سطيف	ثانوية الاخوة حويفي –العلمة	ثانوية هواري بومدين [حمام السخنة]-العلمة
ثانوية محمد قيرواني –سطيف–	ثانوية عبد الحميد ابن باديس [قجال] –سطيف	ثانوية بكيير زايير – العلمة	ثانوية البشير الابراهيمي [بازر سكرة] العلمة
ثانوية مالك بن نبي – الهضاب	ثانوية ابن رشيق – سطيف	ثانوية العربي بلمهيدي – العلمة	ثانوية البشير دايخ –بئر العرش
ثانوية أحمد زهراوي -سطيف-	ثانوية مولود قاسم –مزلوق	ثانوية مالك بن أنس – العلمة	ثانوية بوحرود العربي –جميلة

1-3- المجال الزمني للدراسة :

لقد استغرقت الدراسة الميدانية المرحلة الممتدة من خلال شهر سبتمبر 2015 إلى غاية شهر أكتوبر 2016 .وقد مرت بالمراحل التالية :

المرحلة الأولى : الدراسة الاستطلاعية :

إن أول زيارة استطلاعية للميدان كانت منذ شروعنا في انجاز البحث في جانبه النظري ،حيث كانت لنا في البداية بعض الزيارات المتكررة لبعض الثانويات الموجودة بدائرة العلمة ، أين أجريت الباحثة بعض المقابلات الحرة مع مفتشي مادة الاجتماعيات ، بغرض استكشاف مختلف أبعاد واقع الموضوع المدروس . و للتعرف أكثر على مواقف الأساتذة ،كما تسنى لنا الحظ حضور بعض الحصص الدراسية في بعض الثانويات و هذا طبعا بترخيص من مديرية التربية لولاية سطيف كما هو موجود في الملحق رقم [02] مثل[ثانوية البشير قصاب ، ومالك بن أنس ، وطارق بن زياد ...] واستغرق ذلك حوالي شهر و نصف و كل هذا هو تمهيدا للمرحلة الثانية من الدراسة الميدانية .



المرحلة الثانية:

قمنا في هذه المرحلة بتطبيق استمارة مبدئية تجريبية و تم تعديلها كما هو مطلوب بعد تحكيمها من طرف أساتذة جامعيين. وكان ذلك يوم 2016/01/10 أين قمنا باختبار الاستمارة التجريبية بهدف التأكد من صلاحية بعض أسئلتها وتعديلها عند الضرورة .

المرحلة الثالثة:

حيث قمنا في هذه المرحلة بالنزول إلى الميدان وتطبيق أداة جميع البيانات و المتمثلة في الاستمارة على كل أساتذة مادتي التاريخ و الجغرافيا و كنا نحن من يوزع الاستمارة يد ليد الأساتذة لتوضيح بعض النقاط و التأكيد على الإجابة لملء الأسئلة المغلقة و المفتوحة و كان ذلك يوم [2016/03/21] بمركز تكوين الأساتذة بثانوية ابن رشيق بسطيف ،أما بقية العينة فاضطررنا النزول إلى الميدان بثانويات ولاية سطيف وكان ذلك يوم [2016/04/12] كما أجريت المقابلات مع مدراء الثانويات و أساتذة الاجتماعيات و في يوم: [05 / 05 /2016] تم إجراء مقابلة مع مفتش المادة سليماني عثمان بثانوية دردار بوزيد بالعلمة أين تم عملية تثبيت أستاذة في التخصص ،كما كان هناك مقابلة مع مفتشي المادة عبر شبكة التواصل الاجتماعي و كان ذلك يوم [2016/05/22] على الساعة الثالثة زولا .

وفي [2016/05/25] تم النزول إلى الثانويات بدائرة العلمة فأجريت المقابلات و تم توزيع الاستمارة وفي [2016 /05/30] تم توزيع بقية الاستمارات عبر باقي الثانويات الموجودة بولاية سطيف بدوائرها وبلدياتها ، و لم يتم جمعها جميعا بشكل نهائي و كلي إلى غاية [22/ 10/ 2016] .

حيث استغرقت هذه العملية حوالي 12 عشر شهرا ،أي مدة سنة كاملة [2015-2016] .

2 – عينة الدراسة :

تعتبر مرحلة اختيار عينة البحث من أصعب و أهم مراحل البحث العلمي التي يمكن من خلالها للباحث الحصول على البيانات و المعلومات عن الظاهرة موضوع الدراسة " وأهمية العينة تكمن في كونها "الوحدة الإحصائية للمجتمع الأصلي تجمع أفرادا يتشابهون في الخصائص و الظروف المشتركة بينهم ،و يتم الحصول عليها بطرق مختلفة تبعا لطبيعة الموضوع و نوعية الدراسة "[1]

وبما أنه " يتعذر على الباحث في العلوم الاجتماعية القيام بدراسة شاملة لجميع و حدات المجتمع فانه يضطر للاكتفاء بعدد محدود من الحالات التي تدخل في مجال البحث لان موضوع

1- عبد الله محمد عبد الرحمان : **مناهج و طرق البحث الاجتماعي** ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، 2002 ، ص 383



البحث هو الذي يحدد لنا طريقة وكيفية اختيار العينة المناسبة لموضوع الدراسة ،باعتبارها مجموعة فرعية من عناصر مجتمع بحث معين " 1 . و نلجأ إلى طريقة و عملية اختيار العينة لصعوبة تطبيق الدراسة على كافة أفراد المجتمع ، و بذلك فالعينة المختارة تمثل المجتمع المصغر من المجتمع الكلي . مجال تطبيق فرضيات موضوع الدراسة ميدانيا ، إذ تسمح لنا بالحصول على البيانات و المعلومات بأقل تكلفة و اقصر مدة ممكنة . بحيث يتم تعميم ذلك المجتمع الكلي .

ونظرا لان موضوع بحثنا هو تكوين أساتذة التعليم الثانوي في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات، فان دراستنا ستكون حول أساتذة التعليم الثانوي في مادة الاجتماعيات بصفة خاصة، وحتى تكون العينة مأخوذة و ممثلة تمثيلا صحيحا ، وتحمل خصائص المجتمع الإحصائي . جعلنا نعتمد على **العينة القصدية** لملاءمتها لطبيعة موضوع الدراسة ،خاصة أن مجال بحثنا هو أساتذة الاجتماعيات الحاملين لشهادة الليسانس أو الماستر أو الماجستير ، ونظرا لان طبيعة العينة و حجمها الكبير (93 ثانوية) فقد ارتأينا أن نختار بعضا من ثانويات ولاية سطيف .

و لقد تم توزيع حوالي 80 استمارة لعدم قدرة الباحثة الاتصال بالعناصر الباقية بسبب [عطلة ،مرض ، رفض ....] . وبعد جمع الاستمارات تم إلغاء البعض منها 12 استمارة بسبب[ناقصة ، تناقض واضح ، اللامبالاة ...الخ] .

2 - **خصائص العينة :** من خلال الدراسة الميدانية تحصلت الطالبة على البيانات التالية التي توضح مواصفات العينة . و الجدول التالي يوضح سن و جنس المبحوثين

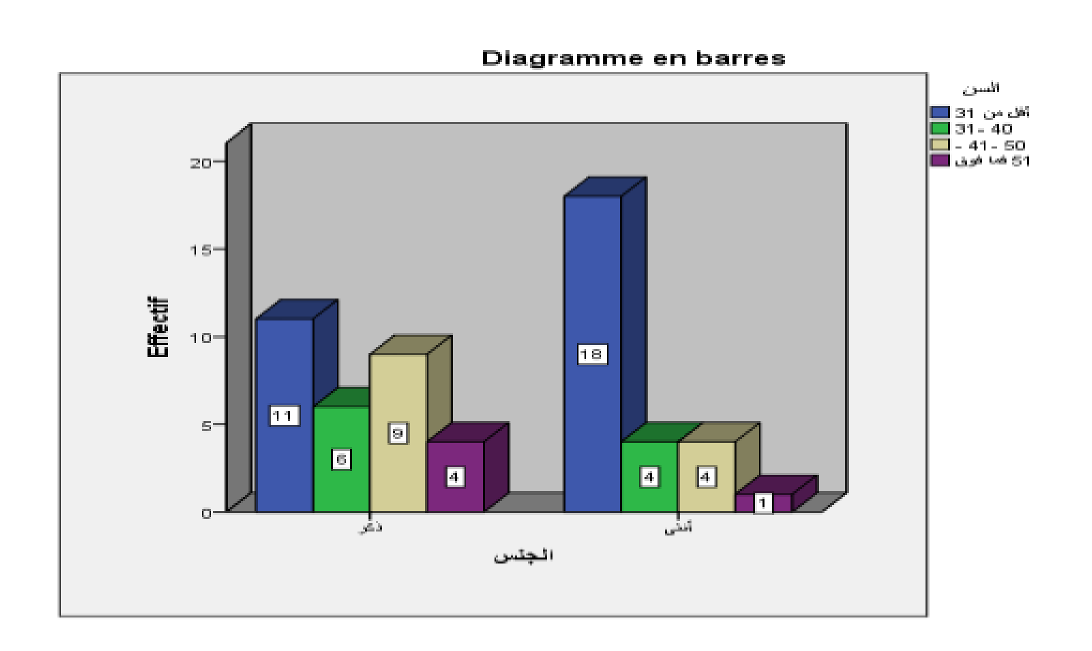
1- موريس أنجرس : **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية** ، ترجمة بوزيد صحراوي و كمال بوشروف و آخرون ، دار القصبة ، ط1 ، الجزائر ، 2004 ، ص 301



جدول رقم [01] يبين سن وجنس أفرد العينة

الجنس * السن

			السن				المجموع
			أقل من31	31- 40	41- 50	51فما فوق	
الجنس	ذكر	ت	11	6	9	4	30
		%	36,7%	20,0%	30,0%	13,3%	100,0%
	أنثى	ت	18	4	4	1	27
		%	66,7%	14,8%	14,8%	3,7%	100,0%
المجموع		ت	29	10	13	5	57
		%	50,9%	17,5%	22,8%	8,8%	100,0%





نلاحظ من خلال هذا الجدول أن معظم المبحوثين 50.5 % من الأساتذة أعمارهم أقل من 31سنة و أغلبيتهم إناث أي حوالي 18 أستاذة ، في حين نجد أن الأساتذة الذين تتراوح أعمارهم ما بين [41 – 50] سنة أغلبهم ذكور من أصل 13 أستاذا.

أما نسبة الأساتذة الذين تنحصر أعمارهم بين [31 – 40]سنة هم اغلبهم ذكور بقيمة 6 أساتذة من أصل 10 أساتذة أما الذين تفوق أعمارهم 51 سنة هم اغلبهم ذكور بقيمة 4 أساتذة من أصل 15 أستاذا.

وعليه فإنه في تقديرنا للسن الذين تنحصر أعمارهم ما بين 31 سنة أقل من 45 سنة نجده يشكل تقاربا نسبيا في المستوى العمري بين الأغلبية الساحقة من أفراد العينة والبالغ عددهم 23 أساتذة تعليم ثانوي عام وتكنولوجي والذي تمثلهم نسبة جد معتبرة في الجدل والمقدرة بـ 40,3 % ويكشف لنا كملمح قوي يدل على أن هذه الفترة من عمر الأساتذة **ذهبية** وهي أساسية في كل الأطوار التعليمية وخصوصا بالنسبة لأساتذة التعليم الثانوي، حيث يسمح هذا السن بإبداء وتجسيد قدراتهم ونشاطاتهم وبراعتهم وخبراتهم للتعبير أكثر عن مهاراتهم التكوينية المتنوعة التي امتلكوها وممارستهم لها بالبيئة المدرسة الثانوية ونقلها إلى نطاق واسع وذلك بالمجتمع.

كما أنهم يتمتعون بالخبرة والتجربة التي لا غنى عنها ولاسيما في المجال التربوي، وغالبا ما تكون هاته المرحلة قد مرت على نمطيين من طرق التدريس في ظل الإصلاحات التربوية الحديثة (**التدريس بالأهداف+ التدريس بالمقاربة بالكفاءات**) وبالتالي فإن هذه الفئة العمرية تكون مستحدثة لفهم هذه الطريقة الجديدة.

أما إذا ركزنا على أفراد العينة المبحوثة الذين يتواجدون في فئة عمرية أقل من 30 سنة وهي تمثل الأغلبية الساحقة بنسبة 50,9% وهي مرحلة هامة في ميدان العمل والإنتاج لأنها تمثل مرحلة القوة والعطاء وهي الفئة الثانية والمتخرجة حديثا من الجامعة مما يجعلها أكثر اهتمام بطرق التدريس الجديدة و الرغبة في التكوين ضف إلى ذلك أنهم ليس لديهم تجربة و تكوين في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات مما يفترض أنهم يتلقون تربصات وتكوينات في هذا المجال، وبالتالي نجاح المنظومة التربوية بصفة عامة والتلميذ بصفة خاصة إذا ما توفرت الخبرة والمهارة والأعداد الجيد لمهنة التدريس ولكن لو دققنا النظر في تقديرنا للسن الذي يتضح لنا أنه مع الفئة العمرية الأولى والثابت مداها لكون الأساتذة لا زالوا بعد لم يكتسبوا المران في أداء المهام التربوية والتعليمية، وذلك نظرا لحداثة عهدهم بمهنة التعليم مما يحول دون وصولهم إلى الحد المطلوب والفعال في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات، وهو نفس ما ينطبق على الفئة العمرية الثانية أين يبدأ نشاط الأساتذة بالنقص



تدريجيا وبتالي تتأتى ممارستهم وتأديتهم لمهام التدريس المتوفرين عليها ليست بنفس الوتيرة في فترات السن الأصغر والتي مضت سيما من الناحية العلمية والميدانية وهي مرت بطرائق التدريس الثلاثة (المضامين+ الأهداف+ الكفاءات) بالإضافة إلى ذلك فهاته المرحلة تتميز بصعوبة التأقلم مع القرارات الجديدة.

وعدد ضئيل من أفراد العينة والمحدد سنهم في الفئة العمرية الأكثر من 51 سنة وتمثلهم أقل نسبة في الجدول والمقدرة بـ 8,8% وفي الحقيقة لها مبرراتها الموضوعية سيما في اقترابها بمستوى السن الذي تتطلبه مهنة التعليم بالمرحلة الثانوية، إذ غالبا ما يندرج ويترقى فيها الأساتذة لتولي مهام أخرى (كمدراء، أو نواب دراسات، أو مفتشي مواد)، أو يحالون إلى التقاعد وغيرها من الأسباب .

ونسب كهذه تكتشف عن حقيقة يمثلها الواقع المدرسي الثانوي، إن في السنوات الدراسية القادمة القليلة **ومع تطور أعداد النساء في التعليم الثانوي** بمساريه العام والتكنولوجي قد يحدث أن يصبح تمثلهن يفوق تمثيل أساتذة تكوين الرجال في هذا الصف في التعليم، تلك توقعات تأكد ما ستفسره الكثير من التغيرات والأحداث التي تجري في المجتمع بالذات وهي **ظاهرة طبيعية ناتجة عن تزايد أعداد الإناث عن الذكور** إلى جانب اتجاه العنصر النسوي إلى قطاع التعليم وطلبهن للممارسة مهنة التعليم على غرار باقي المهن الأخرى.

إذن يفيد العرض التحليلي التفسيري الموجز للبيانات التي جاءت في الجدول أن أساتذة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي والذين تتكون منهم العينة الحالية، أصبح تمثيلهم للجنس مشترك وبتقارب الأساتذة والأستاذات ومثل هذا المؤشر تجده يدل على التداول في الأدوار التربوية والتعليمية على غرار باقي الأطوار الأخرى.

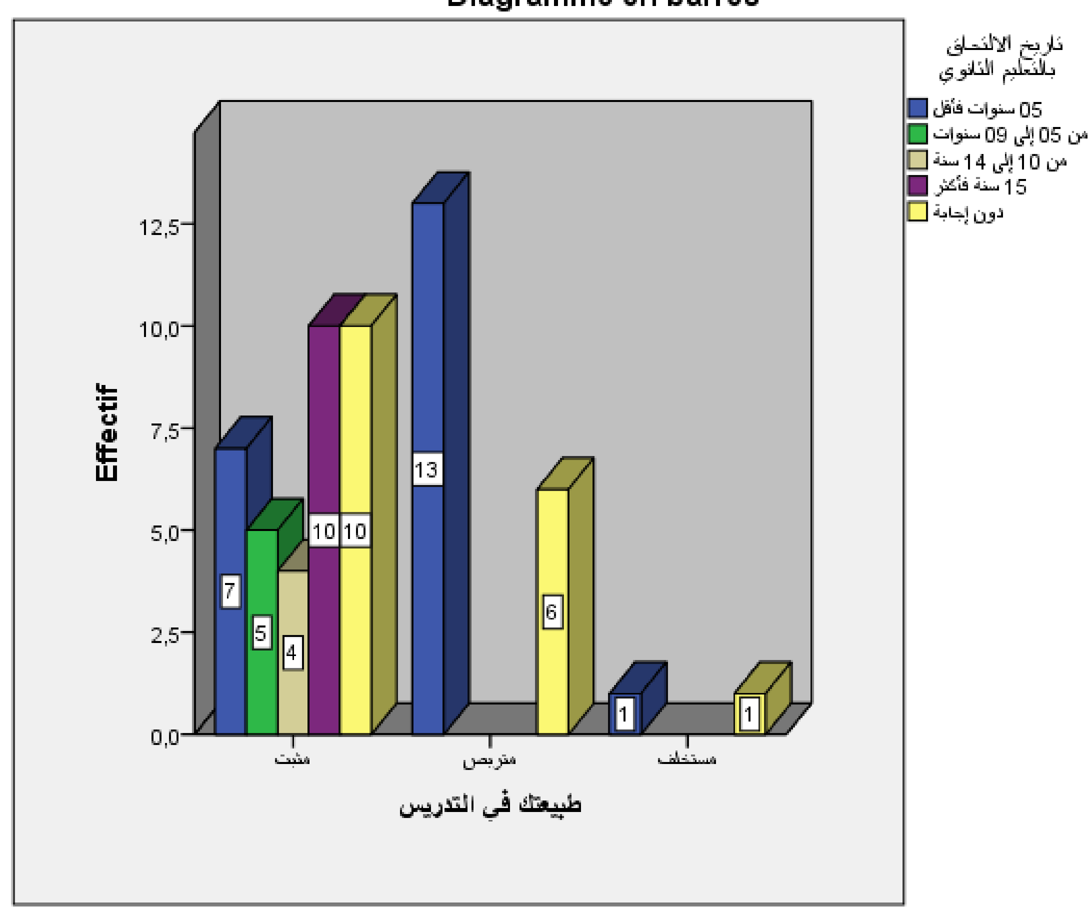
و حين النظر إلى الظروف التاريخية والاجتماعية التي أدلت بالمنظومة التربوية في الجزائر خلال العشريتين الأوليتين بعد الاستقلال إلى جانب تدخل القيم والعادات والتقاليد التي كانت مساندة في المجتمع سوف نجدها تعكس حقيقة تمثيل كلا من الأساتذة لتواجدهم بالتعليم الثانوي إذا كان المجال مفتوحا لتدريج الذكور في المراحل التعليمية في التوظيف، وبالمقابل يوجد نقص في تعامل الإناث وفي دمجهن بقطاعات العمل وعلى هذا الأساس لقد كان عدد الأساتذة في السنوات الأولى أكبر بكثير من عدد الأستاذات.

ضف إلى ذلك إن الطبيعة الخصوصية لثقافة المجتمع الجزائري لها دور مسألة الذهاب المرأة لقيام بعملية التكوين خاصة إذا كانت أيام التكوين مبرمجة في أيام العطل الأسبوعية (كيوم السبت+ يوم الثلاثاء مساءا) أو رزنامة العطل التابعة لوزارة التربية الوطنية.

جدول رقم (02): يمثل تاريخ الالتحاق بالتعليم الثانوي حسب طبيعة التدريس

	05سنوات فأقل		من 05 إلى 09 سنوات		من 10 إلى 14 سنة		15سنة فأكثر		دون إجابة		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
مثبت	7	19	5	14	4	11	10	28	10	28	36	100
متربص	13	68	0	0	0	0	0	0	6	32	19	100
مستخلف	1	50	0	0	0	0	0	0	1	50	2	100
المجموع	21	37	5	9	4	7	10	18	17	30	57	100





يتبين لنا من خلال الأرقام الإحصائية والرسم البياني أن 37 % من الأساتذة لديهم أقل من 5سنوات خبرة وأغلبهم من فئة المتربصين أي حوالي 13 أستاذ أي بنسبة 68 %، أما الأساتذة الذين سنوات خبرتهم أكثر من 15 سنة نلاحظ أنهم مثبتين وبقيمة 10 أساتذة من أصل 57 أستاذ.



أما الأساتذة الذين تتراوح سنوات خبرتهم محصورة بين 5 إلى 9 سنوات جميعهم مثبتين، وفي حين أن أصغر نسبة سجلت لدى المبحوثين الذي تنحصر خبرتهم ما بين 10 سنوات إلى 14 سنة، وعليه فإننا نستنتج أن نسبة 37% من المبحوثين لديهم أقل من 5 سنوات خدمة في قطاع التعليم الثانوي العام والتكنولوجي وهذا يعني أنها فئة مستحدثة في التعليم (وهي بحاجة ماسة إلى التكوين في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات) لأن الأستاذ المتربص ينقصه الكثير من المعطيات خاصة البيداغوجية منها، لأنه غير ملم بقواعد التدريس الجديدة (كعدد التلاميذ، كثافة البرامج، كيفية تطبيق الوسائل التعليمية....) كما أن هذه الفئة لا تملك الخبرة الكافية للتكيف بسرعة مع مستجدات التربية والتعليم.

في حين نجد أن نسبة 18% لديهم أكثر من 15 سنة في ميدان قطاع التربية والتعليم وهي تعبر عن الاستقرار الذي شهده قطاع التربية والتعليم خاصة مع تحسين الأوضاع الاجتماعية منذ 2008، إن المقاربة بالكفاءات بالنسبة إليهم هي تطوير لأفكارهم ومعتقداتهم وأساليبهم وهم ملزمون بتطبيق المناشير الوزارية التي تنص على ذلك، وبما أنهم مثبتين في مناصب عملهم مما يوفر عامل التكيف المهني لديهم ويشجعهم على تكوين أنفسهم جيدا، أما الفئة الأخيرة فهي فئة المستخلفين، والاستخلاف في قطاع وزارة التربية والتعليم إما أن يكون على مناصب شاغرة أو عطلة مرضية أو عطلة أمومة، لكن في الآونة الأخيرة وابتداء من سنة 2015-2016 فإن المناصب الشاغرة أصبحت تعوض بالأساتذة الناجحين في مسابقة التوظيف المتواجدين بالقائمة الاحتياطية، وبالتالي فإن الاستخلاف أصبح منصبا على العطل المرضية أو عطلة أمومة، هذه الخبرة الميدانية تساعده في المستقبل على مواجهة وتذليل الصعوبات، لأن الالتحاق بمهنة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لقد تدخلت مع العديد من العوامل مثل قلة التوظيف وشروط الخبرة المهنية، واجتياز المسابقات الكتابية والشفوية، والتوظيف ما قبل الخدمة بالعقود القصير المدى... وغيرها، أدى إلى تقلص حجم الخريطة بتحسين الأساتذة بسلك التعليم الثانوي، وقد أثبتت هذه العملية حتى وصلت إلى نوع من الانسداد والتوظيف ومقابل ذلك وجود ما يسمى بالاكتفاء من المدرسين على مستوى هذه المرحلة التعليمية.

في حين نجد أن الذين لم يقدموا لنا إجابة هذا راجع لأسباب شخصية مثلا ككبر السن أو أنه مقبل على **التقاعد** أو **مستخلف** أو **متربص** مازال في بداية مشواره التدريسي.

ومن خلال ما تقدم يمكن الوصول إلى ضبط أربعة مراحل دراسية مر بها التحاق الأساتذة بطور التعليم الثانوي والتي كانت جميعها متتالية وراء **بعضها بالرغم من الايجابيات والسلبيات** التي تحملها وهي ما تجعلنا نؤكد وجود أسباب وظروف متعددة أثرت بدورها على وتيرة التوظيف من

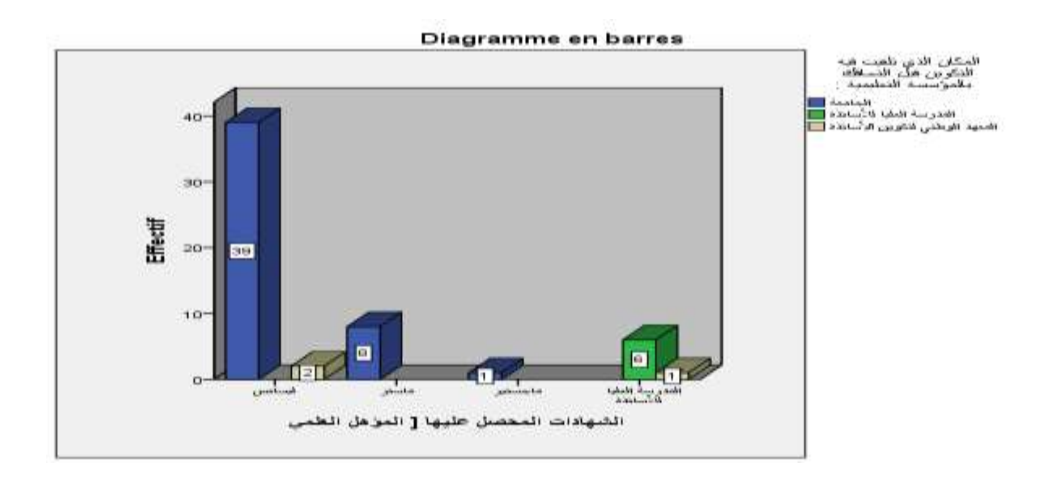


الناحية الكمية أين جاء ظهور الأساتذة في العينة غير مستقر فمن حالة نقائص إلى تزايد ثم إلى نقائص في العدد وذلك **تبعا** للتغيرات التي تطرأ على حجم الخريطة المدرسية للتعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

جدول رقم(03): يوضح المكان الذي تلقيت فيه التكوين قبل التحاقك بالمؤسسة التعليمية والشهادات المتحصل عليها (المؤهل العلمي)

المكان / الشهادات	الجامعة		المدرسة العليا للأساتذة		المعهد الوطني لتكوين الأساتذة		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
ليسانس	39	95	0	0	2	5	41	100
ماستر	8	100	0	0	0	0	8	100
ماجستير	1	100	0	0	0	0	1	100
المدرسة العليا للأساتذة	0	0	6	86	1	14	7	100
المجموع	48	84	6	11	3	5	75	100

الشكل رقم(04): يوضح المكان الذي تلقيت فيه التكوين قبل التحاقك بالمؤسسة التعليمية والشهادات المتحصل عليها (المؤهل العلمي)





تشير بيانات الجدول رقم (03) أن أعلى نسبة 84 % تمثل فئة حاملي شهادة الليسانس والمتخرجين من الجامعة وقد تم توظيفهم عن طريق المسابقة وذلك بقيمة 39 أستاذ تعليم ثانوي عام وتكنولوجي.

أما الفئة الثانية من فئة الأساتذة الحاصلين على المؤهل العلمي من المدرسة العليا للأساتذة والمتخرجين منها بنسبة 6 أساتذة من أصل 57 أستاذا، أما بقية المبحوثين والمتخرجين من المعهد الوطني لتكوين الأساتذة فأغلبهم متحصلون كذلك على شهادة الليسانس بنسبة 5% .

إذن تبين الشواهد الكمية أن المراكز الجامعية قد أسهمت في إعداد الطلبة الذين توجهوا مباشرة بعد تخرجهم إلى الاشتغال بالتعليم الثانوي، خاصة المتخرجين من المدارس العليا للأساتذة لأن مناصبهم مضمونة ويندمجون في التعليم دون إجراء مسابقة للتوظيف ولهذا فإن التكوين التربوي والتعليمي (**تكوين بداغوجي**) الذي تلقاه عدد من الأساتذة في العينة يفيد مدى **عناية الدولة وهيئتها** المختصة بالتأطير على هذا المستوى وفي كافة المراحل التعليمية، ضف إلى ذلك أن التكوين الذي تلقاه الأساتذة بالطور الثانوي في الثلاث العشريات الأولى بعد الاستقلال كثيرا ما يتم بالجامعات وبتالي فإن هذه المؤسسات التي لعبت دورا بارزا في استيعاب مئات الآلاف من الطلبة الذين أعدوا للممارسة مهنة التعليم في أسلاك مختلفة لذلك جاء أكبر عدد وأعلى نسبة في التمثيل من مجموع أفراد العينة هم أولئك الأساتذة والأستاذات قد تخرجوا من الجامعة كما أن التكوين التربوي والتعليمي الذي تم في المدارس العليا كان في الغالب لا يختلف كثيرا فيما يخص مضامين المبادئ والأهداف، عن ذلك التكوين الذي مارسوا مهنة التعليم بعد تخرجهم كانت لديهم عقود مبرمة مع المدرسة العليا لتكوين الأساتذة وهم يدرسون بالجامعات لذلك ظهر عدد مهم يعكس حقيقة هذه الصورة في التكوين.

ومقارنة بالعدد القليل للمعاهد الوطنية المعدة لتكوين الأساتذة لسلك التعليم الثانوي والذين شملتهم عينة الدراسة الميدانية قد تلقوا تكوينهم في أماكن متنوعة وهذا الجانب يدل من جهة أخرى على خوض الدولة في تأطير الطلبة الذين **سيتحملون مسؤولية مهنة التعليم**، وهم فعلا يمارسون مهاما متقاربة في التكوين لأن الأهداف واحدة وتعود في مجملها إلى خدمة المتمدرسين، و مدرسة التعليم الثانوي والمنظومة التربوية للصفة متكاملة والإصلاحات التربوية الجارية والتي باشرت بها وزارة التربية الوطنية خلال الموسم الدراسي 2008-2009، جاءت لتغير بعض القرارات والمعمول به إلى حد **الآن أن التوظيف** في التعليم الثانوي العام والتكنولوجي يسمح للطلبة فقط الذين تحصلوا على شهادة الماستر أو الماجستير في التاريخ والجغرافيا عوضا شهادة الليسانس التي كانت معمول بها مسبقا.



وإذا ما نظرنا إلى سياسة الإصلاح من هذه الناحية لقلنا أنها خطوة **جد ايجابية** بحيث عالجت واحد من أهم المشكلات التي كانت تمثل حجرة عجز لتطوير التعليم الثانوي وجعله يلعب الدور المنوط به في عملية الإعداد باعتباره مرحلة حاسمة في تخريج الإطارات التي يطلبها سوق العمل.

2 – منهج الدراسة

إن ما يزيد الدراسات و الأبحاث العلمية قيمة و جمالية هو مصداقية نتائجها و يتحقق ذلك من خلال تبنيها في الطريقة المتبعة من بداية الدراسة إلى نهايتها و هو ما يطلق عليه فقهاء المنهجية بالمنهج .

و إذا كان المنهج هو الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسة مشكلة بحثية ما قصد الكشف عن أسبابها و نتائجها و التعرف على حقيقتها ، إلى الإجابة عن التساؤلات و الاستفسارات التي يثيرها موضوع الدراسة ، فان على الباحث الذي يتوخى الموضوعية و المعرفة الصحيحة إتباع منهج أو مناهج محددة كأسلوب للدراسة العلمية.

و إذا كان المنهج العلمي عبارة عن " أسلوب من التفكير و العمل الذي يتبعه الباحث لتنظيم أفكاره و تحليلها و عرضها و بتالي الوصول إلى حقائق و نتائج معقولة حول الظاهرة المدروسة"[1]. فان المنهج في أي بحث سوسيولوجي يتحدد طبعا لطبيعة الموضوع و فرضيات الدراسة . ومادام المنهج هو الطريقة التي يتبعها الباحث لدراسة مشكلة موضوع البحث فان هذا المفهوم يجيب عن الاستفهامية كيف ؟"[2] .

فطبيعة أهداف الدراسة و طبيعة متغيراتها هي التي تحدد و تفرض على الباحث المنهج المناسب ، ولما كان الهدف من هذه الدراسة هو محاولة معرفة مواقف الأساتذة [المرحلة الثانوية من التكوين الذي تلقوه أثناء التدريس بالمقاربة بالكفاءات] التي تبنتها المنظومة التربوية سنة [2005- 2006] فان هذا يستدعي استخدام المنهج الوصفي[3]، ويعرف المنهج الوصفي " بأنه أحد أشكال التحليل و التفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة و تصويرها كميا عن طريق جمع البيانات و معلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة و تصنيفها و تحليلها و إخضاعها للدراسة الدقيقة[4].

---

[1]- موريس أنجرس : **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية** ، ترجمة بوزيد صحراوي و كمال بوشرف و آخرون ،دار القصبة ،ط1، الجزائر، 2004 ، 301.

[2]- ربحي مصطفى عليان و عثمان محمد غنيم : **مناهج و أساليب البحث العلمي النظرية و التطبيقية** ، دار صفاء ،عمان، ط1، 2000، ، ص 44 .

[3]- -يوسف عنصر: **دراسات في المنهجية** ، اشرف الأستاذ دليو ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر، 1995 ، ص4

[4]- ملحم سامي محمد : **مناهج البحث في التربية و علم النفس** ، عمان ،دار المسيطرة ، ط2 ، 2002 ، ص 352

وعلى هذا الأساس فطبيعة موضوع الدراسة و أهدافها و تساؤلاتها تحوز القسط الوافر في تحديد منهج الدراسة بالإضافة إلى الجوانب الأخرى للبحث ، وبتالي اعتمدنا على المنهج الوصفي كمنهج علمي لدراسة موضوع الدراسة و مناسب لها ، كون موضوع الدراسة من المواضيع ذات الطابع الوصفي ، فأسلوب الوصف يتبن في كون أن التكوين كمتغير مستقل تنضوي تحت لوائه جملة من المؤشرات كالبرامج التكوينية و الحقائب التكوينية ،وفي مقابل التكوين نجد التدريس بالمقاربة بالكفاءات كمتغير تابع تتجلى متغيراته في تكوين الأساتذة في ظل هذه المقاربة الجديدة ، كيفية تقديم الدروس داخل الصف و الكفاءة المهنية .

إذن فالمنهج الوصفي يساعدنا في الكشف عن معالم البرامج التكوينية و النسق العلائقي بينهما و بين معايير المقاربة بالكفاءات و قيمتها و تجسيدها في الواقع الامبريقي الذي تمثله أستاذة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي كمصدر خصب لجمع المعطيات و تحليلها و تقييمها بغرض الوصول إلى نتائج علمية مفيدة و تفسيرات صادقة .

4 - أدوات جمع البيانات :

يقصد بأدوات البحث العلمي " مجموعة الوسائل و الطرق و الأساليب و الإجراءات المختلفة التي يعتمد عليها الباحث في جمع المعلومات الخاصة ببحثه و تحليلها ، ويتحدد استخدامها وفق احتياجات البحث العلمي . وبراعة الباحث و كفاءته في حسن استخدام الوسيلة أو الأداة "[1].

و يستعمل الباحث الاجتماعي عدة أدوات و تقنيات لجمع و استقصاء المعلومات و البيانات عن المجتمع المبحوث ، حيث أن هذه الأدوات يختلف الباحثون في استعمالها تبعا لاختلاف المواضيع وطبيعتها و نوعها ، ويتفاوت استعمالها حتى في الموضوع الواحد لعدة اعتبارات ، و لإنجاح البحث العلمي في تحقيق أهدافه يتوقف على حسن اختيار الأدوات و الوسائل الملائمة و المناسبة للحصول على البيانات ، و الجهد الذي يبذله في تحميص هذه الأدوات و جعلها على أعلى مستوى من الكفاءة ومعنى ذلك أنه من الضروري أن تحقق درجة معينة من الثقة في البيانات التي يحصل عليها الباحث عن طريق هذه الأدوات [2] .

و من خلال هذه الدراسة اعتمدت الباحثة على أداة أساسية في البحوث السوسيولوجية – إضافة إلى الملاحظات و المقابلات التي أجرتها الباحثة أثناء زيارتها للمؤسسات التربوية المعنية بالدراسة – وهي

---

[1] -1-Maurice Angers **.Initiation pratique a la Méthodologie des sciences humaines.** Des. Inc. Québec.1996 .p52.

[2]- صلاح الدين شروخ : **منهجية البحث العلمي** ، دار العلوم ، عنابة ، الجزائر ، 2003، ص 24 .



الاستمارة و التي أعدت خصيصا لهذا الغرض و ذلك بهدف تشخيص هذه الظاهرة و الوقوف على مختلف العوامل و المتغيرات التي تتحكم فيها .

كما تم الاستعانة ببعض الأدوات البحثية الأخرى المساعدة على جمع البيانات أيضا **المقابلة والملاحظة** كآدتين للتوضيح و التكميل و تم تطبيقهما على الفئات المعنية بالدراسة لكونها تتناسب مع موضوع الدراسة و إشكالية البحث .

1-الملاحظة :

إن الملاحظة في هذا الإطار تعني المراقبة المقصودة و هي تفيد في حالة الدراسات الكشفية و الوصفية والتجريبة[1] .

كما تعرف على أنها إحدى التقنيات المنهجية في جميع البيانات و تستخدم في البحوث الميدانية لجميع البيانات التي لا يمكن الحصول عليها عن طريق الدراسة النظرية أو المكتسبة ، كما تستخدم في البيانات التي لا يمكن جمعها عن طريق الاستمارة أو المقابلة أو الوثائق و السجلات الإدارية أو الإحصائيات الرسمية و التقارير أو التجريب ، و يمكن للباحث تدوين الملاحظة و تسجيل ما يلاحظه من البحوث سواء كان كلاما أو سلوكا[2] .

ويجمع الباحثون و المختصون في العلوم الإنسانية عامة و العلوم الاجتماعية خاصة على أن الملاحظة أداة من أدوات جمع البيانات عن المبحوثين فيما يخص موضوع الدراسة.

و قد استعنا بهذه التقنية في جمع البيانات و المعلومات الميدانية الاستطلاعية التي قمنا بها إذ ساعدتنا هذه الأداة بالتعرف على الجو السائد في ميدان دراستنا من خلال ملاحظة سلوكات الأساتذة ومدى تفاعلهم و قدراتهم و انسجامهم مع أسئلة المقابلة ،إضافة إلى محاولة معرفة تأثير التكوين الجامعي [التكوين الأولي] و التكوين أثناء الخدمة [التكوين المستمر] على شخصيتهم و ذلك من خلال طريقة كلامهم و حوارهم و مدى تفهمهم للأسئلة المطروحة.

كما أنه لم يكن من الصعب على الباحثة التواجد بصفة دائمة و مستمرة في وضعيات مكنتها من ملاحظة من الداخل لحالات أساتذة التعليم الثانوي على تنوعها ، وخاصة أن الباحثة تعمل في قطاع وزارة التربية و التعليم منذ 2002 إلى يومنا هذا ...

ضف إلى ذلك أن هناك دوافع عديدة أدت إلى استخدام الملاحظة المباشرة منها :

---

[1]- عثمان حسن عثمان : المنهجية في كتابة البحوث و الرسائل الجامعية ،منشورات الشهاب ،1998 ، ص 41 .

[2]- زرواتي رشيد : تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية ،ط1، 2002، 153



– الاطلاع العام على أهم الوسائل و الإمكانيات المتوفرة بالمؤسسة و هل تساعدهم على تأدية مهامهم على أكمل وجه ؟

– معرفة الظروف التي يعمل فيها أساتذة و تلاميذ ...الخ خاصة هذا الأخير نلاحظ عليهم في بعض الأحيان نبذه وكره لمادتي التاريخ و الجغرافيا خاصة بالنسبة لأقسام شعبة علوم تجريبية .

– مدى انسجام التعليم الثانوي العام والتكنولوجي مع طرائق التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات رغم العدد الكبير للتلاميذ داخل الفصل ...الخ

2-المقابلة :

قد تكون المقابلة أداة مساعدة لملء الاستمارة أو لجمع المعطيات و البيانات ، وتعرف على أنها " **حوار هادف** " فالمقابلة ليست كعادية بمعنى لا يمكن إطلاق مفهوم المقابلة على كل لقاء عادي بين فردين أين يكون الحديث حرا و مفتوحا ، في حين المقابلة العلمية يكون هادفا ،أين تكون هذه المقابلة قصد الحديث و التعرض لموضوع محدد لجميع مختلف بياناته و معطياته .

و قد تعرف المقابلة بأنها " لقاء بين فردين تم في إطار وضعية اجتماعية معينة يتطلب باحثا محترفا و فردا عاديا "[1] فالمقابلة ليست استنطاقا كما أنها ليست مجرد محادثة بين اثنين ، بل هي أداة علمية منظمة تراعي فيها عدة جوانب خاصة بالجانب السلوكي و الجانب النفسي "[2] .

و بتالي فهي " تساعد على الفهم الصحيح للسؤال ، وعلى العمق في الإجابة بالإضافة إلى الحصول على مؤشرات غير لفظية . بحيث تساعد على تعزيز الإجابة سواء بنغمة الصوت أو ملامح الوجه أو حركة اليدين أو الرأس ".

وقد استعملنا هذه الأداة مع أساتذة الاجتماعيات العاملين بمؤسسات التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ، كانت على بعضهم فقط لعدم توفر الإمكانيات المادية التي تؤهلنا بان نتنقل لمختلف بلديات و دوائر ولاية سطيف ، وذلك حتى نقف على الظروف و العوامل المساعدة لعملية تكوين الأساتذة[3] .

إضافة إلى إجراء المقابلة مع مدراء الثانويات لكي نعرف وجهة نظرهم فيما يخص تكوين الأساتذة في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات ،وقد استفدنا منها في عدة أمور أهمها الحصول على

[1]- فيروز زرارقة و آخرون : **في منهجية البحث الاجتماعي** ، قسنطينة ، منشورات مكتبة اقرأ ، ط1 ، 2007 ، ص 126

[2]- صلاح الدين شروخ : مرجع سابق ، ص 37

[3]- حمد مسلم : **مناهج البحث التربوي** ، دار الغرب ، وهران ، ط2 ، الجزائر ، 2004 ، ص 57



معلومات من قبل أساتذة مادتي التاريخ و الجغرافيا العاملين بمؤسسات التعليم الثانوي السابقة الذكر ، وحاورناهم حول موضوع البحث هذا علاوة على أن المقابلة قد أفادتنا و سهلت مهمتنا في الحصول على بعض المعلومات الواردة في الاستمارة خلال عملية تفريغ الاستمارة [1] .

3-الاستمارة :

تعتبر الاستمارة من الأدوات الأساسية لجمع البيانات، و تعرف بأنها نموذج يحتوي على مجوعة من الأسئلة توجه إلى الأفراد المبحوثين خلال المقابلة حتى نحصل على المعلومات و البيانات اللازمة لاختبار فرضيات الدراسة، كما أنها عبارة عن أداة دقيقة و معيارية في نفس الوقت وفي الأسئلة و تنظيمها .

لذلك كانت هي التقنية الأساسية المعتمد لجمع المعطيات و البيانات باعتبارها مناسبة لموضوعنا و ذلك لارتباطها بالمنهج الكمي في[التحليل الكمي للمعطيات]، و لأنها تتسم بالشمول و الاتساع في مقابل اختصار الجهد و الوقت و سهولة المعالجة الكمية و استخدام الأساليب الإحصائية المختلفة .

لقد عمدت الدراسة بعد البناء الأولي للاستمارة إلى تجربتها ميدانيا على مجموعة من أساتذة مادة الاجتماعيات ، و كان الهدف من هذه العملية الوقوف على مدى فهم المبحوثين و الكشف عن جوانب النقص في الأسئلة و تعديل البعض منها و إلغاء الآخر.

وفيما يخص التعديلات التي أدخلت على استمارة البحث بعد تجربتها كانت متعلقة بالأسئلة: 08،18 ،19، 33 ،49 و 51 ،

و بالنسبة لتحكيم الاستمارة فقد تم الاستعانة بأربعة محكمين من جامعة سطيف، وبعدد من أساتذة و مفتشي المرحلة الثانوية لتحديد و توضيح مفردات بيداغوجية متخصصة.

ولقد تم إعداد الاستمارة و المكونة من 52 سؤالا موزعة على ثلاث محاور:

المحور الأول : أسئلة متعلقة بالبيانات الشخصية و تحتوي على 06 أسئلة .

المحور الثاني : يتضمن بيانات تتعلق بالتكوين الذي تلقاه أساتذة التعليم الثانوي و يشمل 35 سؤالا .

المحور الثالث : يتضمن بيانات تتعلق بالعملية التقويمية في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة و يشمل 11 سؤالا .

---

[1] - Rodolf Ghiglione Benje amin Matalon ; **les enquêtes sociologie que ; théoriques ques et pratique** ; Armance colin ; collection ; paris ; seme ; édition ; p98



الفصل الثـــاني:

التكوين و الاتجاهات النظرية المفسرة له.



الفصل الثاني: التكوين و الاتجاهات النظرية المفسرة له.

أولا- شروط التكوين الفعال

1- التطور التاريخي للتكوين .

2- مبادئ التكوين وأسسه.

3- أهمية وأهداف التكوين.

4- أنواع التكوين.

ثانيا- مخططات التكوين وأساليبه.

1- مراحل وإعداد البرنامج التكويني.

2- تصميم البرنامج التكويني.

3- أساليب البرنامج التكويني.

4- تقييم البرنامج التكويني.

ثالثا- المداخل النظرية لدراسة التكوين.

1- النظريات الكلاسيكية.

نقد و تقييم

2- النظريات النيوكلاسيكية.

نقد و تقييم

3- النظريات الحديثة.

نقد و تقييم

4- المقارنة النظرية للبحث.

رابعا – مبادئ تكوين المعلمين في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة

1 - مراحل تطور تكوين المعلمين

2- تكوين المعلمين في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة 2002

3- نحو إستراتجية مناسبة لتكوين المعلم في ضوء المقاربة بالكفاءات



أولا – شروط التكوين الفعال :

1- التطور التاريخي للتكوين.

بدأ التكوين كأسلوب إنساني بنقطة زمنية وتطور عبر التاريخ. وقد تبنت الشعوب المختلفة خلال نموها للتكوين كوسيلة لتطوير كوادرها الوظيفية بصيغ وأساليب متنوعة تتفق مع طبيعة عصرها.والمهارات التي سعت إلى تحقيقها.

إن تاريخ التكوين ليس حديثا بل إنه قديم قدم المجتمعات المنظمة.وما وصلنا من معلومات عن الحضارات القديمة إنما يدل على وجود نوع من التكوين في تلك العصور والحضارات.وأكبر دليل على حاجة الإنسان للتكوين في ذلك الوقت هو اختراعه للحاجات الأساسية لبقائه واستمراره وأمنه. ومنها الأدوات والوسائل والأسلحة التقليدية والملابس والمأوى واللغة .وكلها أمور في سبيل البقاء.

وبالتالي فإن التكوين في العصر القديم كان محصوراً في مكان العمل.حيث يتلقى العامل تعليما بسيطاً حول العمل المكلف به.وقد استمرت هذه الطريقة في منتصف العشرينيات.وكان أرباب العمل يقولون "على المستخدمين التعلم بأنفسهم وإلا فالطرد مآلهم" [1]

وكانت أمم الشرق القديم في الرافدين ومصر أول من تبنى التكوين كما يبدو كوسيلة عامة للتدريس المباشر.وتشغيل الحياة اليومية في مجالات الزراعة والاقتصاد والبناء والصناعات اليدوية والعبادات. والإدارة والمسؤوليات المختلفة.فالبابليون على سبيل المثال .سجلوا كتابيا بشرائح **حمو رابي** استخدامهم للتدريب عن طريق التمهين حوالي(2100ق.م)[2].ويظهر التمهين كصيغة تدريبية مباشرة.يقوم السيد أو صاحب الصنعة.بتعليم معرفته أو مهاراته الخاصة لآخر ناشئ خبير في الغالب.حيث كانت هذه الطريقة سائدة لدى الأمم القديمة في الشرق.بدءاً من اليونان ومصر والرافدين وجزيرة العرب وانتهاء بالهند والصين.

فالعرب الأوائل في الجاهلية وصدر الإسلام مثلاً.لم يقتصر استعمالهم للتكوين منذ القدم على أعداد الأفراد بالمهارات والوظائف المختلفة.كالصناعات اليدوية والتجارة والفروسية.بل كانت طريقة شعبية للتربية العامة.وتنشئة الصغار على عادات وسلوكيات تهم المجتمع.وصيانة حياتهم الاجتماعية .فإرسال الأطفال إلى البادية حيث العيش ورمي الأسهم والنبال وركوب الخيل وممارسة الفروسية

---

[1] ملجم سليم: **التكوين كمفهوم إداري معاصر**.ط.1.المنظمة العربية للتنمية الإدارية.القاهرة. 2006. ص63

[2] S.termmety.the history of training in craig.R.Trainning x devloppment hand Book.A....to human resource development.NEW WORK.....hill book co 1976.p:1.4.74



والتعليم بالكتاتيب بما ساده من تسميع و تمرين تكرارهم إعداد الدعاة في مكة المكرمة والمدينة المنورة.كانت كلها في واقع الأمر أساليب تكوينه اعتمدتها الجهات الخاصة والعامة في المجتمعات.

ولقد كان للإسلام وقفة واحدة لم يسبقه فيها دين آخر بالنسبة للتكوين والتعليم.والدليل ما نزل من القرآن الكريم على النبي صلى الله عليه وسلم قوله تعالى: "**اقرأ باسم ربك الذي خلق .خلق الإنسان من علق.اقرأ وربك الأكرم .الذي علم بالقلم علم الإنسان ما لم يعلم**"[1].

حيث طلب من الإنسان التعلم في جميع أموره الدينية و الدنيوية، فكان الرسول صلى الله عليه و سلم هو الذي يقوم بتدريب من يستعملهم على مصالح المسلمين . وطبعا لم يخف على الخلفاء الراشدين هذا المنهج لما له من أهمية في حياة المجتمعات.

ففي الولايات المتحدة الأمريكية مثلاً أسس الأخوان "**مورافيان**" سنة **1745م** مركزاً خاصاً للتكوين المهني في بيت لهم في ولاية "بنسلفانيا" الأمريكية.حيث تبعهما بعد ذلك أفراد وجماعات أخرى في الولايات أخرى.

ومضت حركة التكوين في تطورها بالولايات المتحدة الأمريكية حيث شهدت سنة **1990**م تأسيس أول النقابات المهنية تليها تطورات عديدة.كانعقاد العديد من الندوات والمؤتمرات والورش التدريبية قصيرة وطويلة المدى...الخ.أما في أوروبا فقد نشطت حركة التكوين الرسمية بعد الخمسينيات من القرن لدرجة واضحة.ففي بريطانيا صدر سنة **1964م** أول تشريع رسمي لتنظيم التكوين في مجالات الصناعة المختلفة.أما في فرنسا فقد تم التوصل سنة **1973**م لعقد اتفاقية بين الجهات الاجتماعية المختلفة **حول ضرورة تكوين الموظفين أثناء الخدمة**.

ولم يتوقف التكوين في نشوئه عن أحدث التغيرات السلوكية المطلوبة لدى الموظفين.بل تحول خلال النصف الثاني من هذا القرن.ومع التسعينات على وجه الخصوص إلى حقل جديد له لغته ومفاهيمه ومصادره وأدواته وأساليبهَ. مستخدما كعلم تطبيق من كافة العلوم والمجالات الحياتية المختلفة. حتى وصل إلينا مع نهاية الثمانينيات .بالصيغ والهوية التقنية التي نختبرها الآن.[2]

لقد تميزت هذه المرحلة بالتطور التكنولوجي السريع.مما جعل تكوين المستخدمين بالنسبة للمتطلبات ضرورة ملحة و الطريقة الوحيدة لمواكبة هذا التطور السريع في التكنولوجيا.لقد كان التطور التقني بالغ الأثر في كل نواحي الحياة ولمواكبة أي مؤسسة تطورات العصر.يجب عليها تكوين

---

[1]- القرآن الكريم: **سورة العلق** ، الآيات من 01 إلى 05.

[2]- مجمد زياد حمدان:**تصميم وتنفيذ برامج التدريب.دار التربية الحديثة**، دار التربية الجديثة ، عمان ، الاردن ، 1991،ص ص 12- 14



الأفراد العاملين بها على التقنيات الحديثة.وبعد التطورات التي عرفتها معظم المجتمعات لابد لأي دولة تكوين أفرادها عليها أولاً.

إلا أنه في السنوات الأخيرة ساهمت معظم المنظمات **في تعزيز إلزامية الحصول على التكوين**.إذ يمكن القول حالياً أن نوعية المعرفة والخبرة تتناقص من سنة إلى أخرى.فأصبح من الضروري قبل وقت آخر اللجوء إلى برامج التكوين لمسايرة التطور التقدم التكنولوجي .

من خلال هذه النبذة التاريخية عن التكوين نتوصل إلى أن هذا الأخير يتأثر من محتواه ودرجة الحاجة إليه بالظروف المحيطة.وتحديداً بالتكنولوجيا ودرجة تطورها[1].

2- مبادئ التكوين وأسسه :

بالرغم من أهمية العناصر المادية والتقنية في أي مؤسسة.فإن العنصر البشري يعتبر العنصر المحوري الذي تقوم عليه المؤسسة.إذ أنه المسئول عن استخدام وتوظيف العناصر السابقة بأكبر قدر من الفعالية والكفاءة.

لذلك فإن هذا الجزء يتطلب الاهتمام والرعاية به.وذلك من خلال إعداده وتنميته وتحسين أدائه والبحث عن الوسائل المساعدة في تطويره .وعلى اعتبار أن التكوين يعتبر من أهم الوسائل المستعملة في تحسين أداء الأفراد.فقد أدى بالمؤسسات إلى الاهتمام والاعتماد على الأسلوب العلمي في تطبيقه.وذلك في ظل التغيرات التكنولوجية والاقتصادية و التسرية التي تعرفها البيئة.

ولقد توصلت الأبحاث والدراسات الموسعة حول التكوين إلى مجموعة من المبادئ التي يمكن اعتبارها معايير إرشادية لنقل المهارة والمعرفة بما يتماشى مع مصلحة المؤسسة التكوينية.

لذلك لممارسة أي نشاط تكويني ولنجاح وفعالية التكوين لابد من مراعاة عدة مبادئ وأسس ونستخلص أهمها فيما يلي :

أ- الاستمرارية :

إن التكوين حلقة حيوية من سلسلة الحلقات تبدأ من تحديد المواصفات الوظيفية و تعيين متطلبات شغلها.ثم تتجه إلى اختيار الفرد الذي تفصح الاختيارات المختلفة عن توفير تلك المتطلبات لديه.ومن احتمال قوى لنجاحه في تنفيذ واجبات وظيفية. تتأتى عمليات الإعداد والتهيئة للعمل كمرحلة تكوينية أولية لمساعدة الموظف الجديد على اكتشاف طبيعة عمله وإدراكه لموقع وظيفته بالنسبة للوظائف الأخرى وشروط وأساليب الأداء.وهناك حلقة أخرى وهي القيادة للإشراف والتوجيه

[1]- صلاح الدين مجمد عبد الباقي:**إدارة الموارد الشرية**.الدار الجامعة.الإسكندرية.2000.ص 227..



للفرد في ممارسة عمله.ثم تتأتى حلقة أخرى تتخصص بتقييم الأداء والحكم على مدى كفاءة الفرد في ممارسة عمله.وبالتالي يبرز التكوين مرة أخرى كأداة لتعديل السلوك الوظيفي واكتساب الفرد المهارات والقدرات التي يحتاجها لتحسين أداءه في وظيفته الحالية أو إعداده وتهيئته من أجل الترقية إلى وظيفة أعلى و الانتقال إلى موقع جديد .[*]

لذا فالتكوين يمثل نشاطاً رئيسياً من منطلق شموله للمستويات الوظيفية المختلفة.بدءاً من شاغلي وظائف القاعدة التنفيذية.مروراً بالأفراد وشاغلي الوظائف المعاونة والوظائف الإدارية الوسطى.وانتهاء بشاغلي وظائف القمة والإدارة العليا. وبالتالي ليس التكوين أمراً كماليا تلجا إليه الإدارة أو تتخلى عنه باختيارها وإنما هو نشاط ضروري.حيث تهدف عملية التكوين والإعداد إلى **تعرف الفرد بالعمل المسند إليه .**

إذن فمبدأ الاستمرارية يتحقق بتكوين الفرد في بداية حياته الوظيفية .يجب أن يعلم الفرد المتكون من أن التكوين يبدأ بعد التحاق العامل بمنصبه.ولكن قد يبدأ التكوين قبل التسليم الفعلي للمنصب.وهذا في إطار علاقة المؤسسة مع مراكز التكوين أو علاقة المؤسسة بالجامعة في إطار أيضا ما يعرف بالتكوين حول الطلب والاستمرار في تكوينه خطوة بخطوة قصد تطويره وتنميته بما يتماشى ومتطلبات سوق العمل الجديد.

ب- التكوين نظام كامل ومتدرج:

إن هذا المبدأ يؤكد أن التكوين صفة التكامل والترابط.فالتكوين ليس نشاطاً عشوائياً بل أهداف محددة.أي أن هناك ترابط وتكامل في العمل التكويني ويكمن هذا التكامل في:[1]

-التكامل في الأنشطة التكوينية من حيث توظيف وتحليل العمليات والإجراءات وسلوك الأفراد.وتحديد الاحتياجات التكوينية وتصميم برامجها وتنفيذها ومتابعة وتقييم العملية التكوينية. وبالتالي التكامل في نتائج التكوين .

إذن التكوين ينظر إليه باعتباره نظاماً متكاملاً يتكون من أجزاء وعناصر متداخلة تقوم بينها علاقات متبادلة من أجل أداء وظائف تكون محصلتها النهائية بمثابة النتائج التي يحققه النظام كله.

---

[*]- يجب أن يعلم الفرد المتكون من أن التكوين يبدأ بعد الالتحاق العامل بمنصبه ، ولكن قد يبدأ التكوين قبل التسليم الفعلي للمنصب و هذا في إطار علاقة المؤسسة مع مراكز التكوين أو علاقة المؤسسة بالجامعة في إطار أيضا ما يعرف بالتكوين حسب الطلب.

[1]- صلاح عبد الباقي وعبد الغفار حنيفي: **إدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية** .المكتب العربي.الحديث للنشر بالإسكندرية.1988 .ص ص 310.312 .



أما فيما يخص التدرج يبدأ بمعالجة الموضوعات البسيطة ثم يندرج أو ينتقل إلى أكثر صعوبة .وهكذا حتى يصل إلى المشكلات الأكثر تعقيداً[1]

ج- التغيير والتجديد:

يشير هذا المبدأ إلى أن التكوين يتفاعل مع المتغيرات.مما يستدعي أن يتصف بالتغيير والتجديد سوءا في الأساليب أو الاستراتيجيات والوسائل ...الخ

فالمتكون بتغيير سلوكه وعاداته وكذا مهاراته ورغباته.بالإضافة إلى أن الوظائف التي سوف يشغلها المتكونين تتغير هي الأخرى لمواجهة المتغيرات الاقتصادية والتكنولوجية.كما تتغير سياسات واستراتيجيات المؤسسة وأهدافها وحصيلة كل ذلك أن تصبح إدارة الموارد البشرية مسئولة عن تكييف نظام التكوين مع هذه المتغيرات وذلك من خلال :

- التعرف المستمر على الأوضاع الإدارية والفنية في المؤسسة .والتغير في أوجه نشاطها وأساليب العمل فيها.
- التجديد المستمر في أنماط البرامج التكوينية وأساليب و أهداف التكوين المستخدمة.

أي أن التكوين يتعامل مع تغييرات عديدة في داخل وخارج المنظمات ولهذا فهو يتصف بالتغيير والتجديد.فالإنسان الذي يتلقى تكوين هو عرضة للتغيير في عاداته وسلوكه ومهاراته.ولذلك فإدارة التكوين مسئولة عن تجديد وتطوير التكوين من خلال التجديد المستمر في أنماط البرامج التكوينية وأساليب التكوين المستخدمة.

د- التكوين عملية إدارية وفنية :

وذلك باعتباره عملا إداريا ينبغي أن تتوفر له مقومات العمل الإداري الكفء منها: .[2]

- وضوح الأهداف والسياسات و تناسقها وواقعيتها.
- توازن الخطط والبرامج.
- توفر الموارد المادية والبشرية مع الرقابة والتوجيه المستمرين.كما أن التكوين يحتاج إلى عمل فني كالخبرة المتخصصة في كيفية تجديد الاحتياجات التكوينية.وفي اختيار الأساليب وإنتاج المساعدات التكوينية.

---

[1] السيد عليوة : **تحديد الاحتياجات التدريبية** ، الدار الجامعية ، القاهرة ، 2001 ، ص ص 12-13

[2] - بوبكر هشام : **إستراتجية التكوين و متطلبات الشغل** ، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير ،بكلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية ،جامعة قسنطينة ، تحت إشراف الدكتور توهامي إبراهيم ، 2006- 2007 ، ص 70 .



هـ- الواقعية :

ويقصد بالواقعية أن يلبي التكوين ااحتياجات الفعلية له و أن يكون هدف التكوين تلبية الاحتياجات التكوينية الواضحة والمحددة لهذه العملية. لذلك يمكن إبرازها في السؤالين التاليين: 1

1- من هم الأفراد المطلوب تكوينهم فيها ؟.

2- ماهي المواضيع المطلوب تكوينهم فيها ؟.

و للإجابة عن هذين السؤالين تكون حسب الاحتياجات التكوينية للمؤسسة لان استمرارية التكوين الذي يبدأ به الفرد قبل التحاقه بالخدمة شريطة الاستمرار والمواظبة عليه يوصله إلى مراتب أعلى ومسؤوليات أكثر. وبالتالي يجب تعميم التكوين الذي يشمل جميع فئات العاملين في جميع مستوياتهم من القاعدة إلى القمة.بحيث يكون أسلوبه ومادته العلمية سهلة تسمح بتنفيذ البرامج التكوينية. ورفع مستوى المكونين.

ونتيجة لهذا كله يعتبر التكوين مفتاحا لنجاح الأفراد والمؤسسات وإجمالي الاقتصاد الوطني.كما أنه لابد من وضع تخطيط لمبادئ التكون وأسسه. لان التكوين كما رأينا هو بمثابة سيرورة تتمحور حول عدة مراحل أولها تحديد الأهداف ثم استحداث إستراتيجية تتضمن تصميما وتنفيذا ومتابعة وتقييم لبرامج وسياسات مجددة بدقة وبكيفية تمكن من الوصول إلى الأهداف في البداية أو عند الانطلاق في عملية التكوين.

3- أهمية وأهداف التكوين :

أ- أهمية التكوين :

إن للتكوين أهمية كبرى وضرورية باعتباره عامل أساسي في تطوير تنمية الموارد البشرية وترقيتها.وهو العنصر المكمل والركيزة الأساسية للتسيير الناجح والفعال لتلك الموارد.حيث أنه من الضروري توفير تكوين جيد للمهام والوظائف التي يشغلونها بغية رفع مستوى كفايتهم الإنتاجية وأدائهم لأقصى حد ممكن. إنما يكفل تنمية مواهبهم وقدراتهم وهذا باكتساب مهارات ومعارف جديدة تمكنهم من الاطلاع بأعباء وظائفهم الحالية على نحو أكثر فعالية ,إلى جانب فهمهم وتطبيقهم لما يتلقونه من معارف ومعلومات التي تتعلق بأساليب و أسس الأعمال المنوطة بهم.

1- محمد جمال البرعي : **التدريب و التنمية** ، مصر ، عالم الكتب ، 1973، ص 149 .



كما أن للتكوين أهمية تتعدي الوظيفة المحتلة إلى فرصة الانتقال إلى مستويات اعلي وأفضل منها ، ويشترط في التكوين عنصرا ن أساسيان هما: **القدرة على التكوين والرغبة فيه.**

يبين **السيد عليوة** أن أهمية التكوين تتمثل فيما يلي[1] :

- إتاحة الفرصة للفرد لاكتساب الخبرات و صقل المهارات.
- تزويد الفرد بالمعلومات والبيانات المتعلقة بالعمل.
- رفع مستوى كفاءة وفعالية الأفراد.
- يمكن اكتشاف مكان القوة لدي الأفراد وطاقاتهم وخبراتهم.
- الرفع من مستوى الكفاءة الإنتاجية.

كما أن نجاح المؤسسات و حتى المجتمع ككل مرتبط بالضرورة بتكوين الأفراد, فالتكوين يعتبر وسيلة للتنمية الاقتصادية والازدهار الاجتماعي والتأمين من البطالة والشيخوخة وفقدان التوظيف وعدم ملائمة الفرد لعمله.[2]

لأن التكوين بالنسبة للجانب الإنساني يكسبه الثقة بنفسه كما يؤمن له دخلا معتبر، ويرفع من روحه المعنوية ويوفر له قدرة من الحركية و المرونة للقوى العاملة بالإضافة إلى ما يوفره من القدرة على التوافق والملائمة والتنقل من مهنة إلى أخرى وهو ما يمكن من تسميته بالحركة الأفقية للقوى العاملة ، كما يعمل على الأخذ بما يسمى بالحركة العمودية أو الدراسة بمعنى إمكانية الارتقاء والتقدم الذاتي[3]

وبتالي يتضح من هذا كله أن التكوين و سيلة **لإعداد الكفاءات** المتبعة بالمعارف و المهارات المؤهلة للعمل الناجح يحدث ذلك كله وفق برنامج هذا الأخير .

إذن للتكوين أهمية كبيرة بالنسبة للفرد القديم أو الحديث في المؤسسة ،فالموظف الجديد يمكن أن يتزود بمهارات و معارف تمكنه من أداء واجبات عمله بالكفاءة المطلوبة ، كما ينعكس التكوين بنتائج ايجابية على الفرد العامل القديم حتى يتمكن من خلاله من مواكبة التطورات و التعرف على المهارات الجديدة كما يمكنه من تحسين و تطوير سلوكيات تتناسب و طبيعة الأعمال التي يؤدها و العلاقات التي تتطلبها هذه الأعمال .

---

[1] السيد عليوة : **تحديد الاحتياجات التدريبية** ، مرجع سابق , ص ص 12.13.

[2] -*c Hiou LAKHDAR : gestion du personnel e,editions* d ;origamis ation Québec ;3ene Edition ;1999 ;p293

[3] طيب الخضري : **رؤية مستقبلية للتدريب المهني** , تقرير المدير العام لمكتب العمل العربي, الدورة 5 نواقشط , مارس 1976, ص 9.



ب – أهداف التكوين:

إن من الأساسي والمهم تحديد أهداف التكوين بوضوح ، بحيث يجب أن تكون هذه الأهداف قابلة للقياس وواقعية ، ولا شك أن الخطوة الأولى التي يجب التفكير فيها عند إعداد أي برنامج تكويني هي تحديد أهدافه بدقة ووضوح ، لان هذه الأهداف هي التي تساعد في رسم الطريق الذي يؤدي إلى تحقيقها ، كما أنها تعتبر المقياس لتقييم النشاط بعد اتخاذه والحكم عليه بالنجاح أو بالفشل في تحقيق هذه الأهداف أو العكس.

وكذلك يجب التميز بين الأهداف العامة للمؤسسة التي تسعى جاهدة لتحقيقها وتتطلب معظمها نشاطات تكوينية ، وأهداف التكوين التي تتجلى في الغاية من كل دورة تدريبية ،أي ماهي النتائج التي تم التوصل إليها ؟ وما هي المهارات والقدرات الفنية والفكرية والتنظيمية المتحصل عليها من قبل المكون عند نهاية تكوينه؟.

أ/ **بالنسبة للفرد:** وتتجلى له فيما يلي[1] :

- الثقة بالنفس وعدم الاعتماد على الآخرين.
- احترامه لنفسه واحترامه للغير.
- اكتساب خبرات ومهارات جديدة تؤهله إلى الارتقاء وتحمل مسؤوليات أكبر.
- المرونة في حياته العلمية.
- تنامي الجوانب السلوكية الجيدة والحسنة لدى الفرد.
- رفع الروح المعنوية للفرد نتيجة الخبرات المختلفة التي تفتح أمامه أبواب المستقبل.

ب/ **بالنسبة للمؤسسة:** ومن أهداف التكوين بالنسبة لها ما يلي[2] :

- تحقق لها ربحا في المرد وودية فيضمن استمرار حياتها.
- اكتساب قدرات تنافسية في ظل اقتصاد السوق.
- يسمح للمسيرين بإدماج معطيات جديدة قبل منافسيهم والتصرف قبل الآخرين وفهم البيئة المعقدة و السريعة في مختلف المجالات.
- الاستفادة من الطاقة البشرية والمادية ،أي اليد العاملة والأدوات المستعملة إلى أقصى حد ممكن .

---

[1] - عادل أحمد راشد : **مذكرات في إدارة الأفراد** , دار النهضة العربية للطباعة والنشر, 1981. ص 183.............

[2] MEIGNANT- ALAIN:manager le formation 4ene edition actualisée et enrichie ;p 79



ج/ **بالنسبة للمجتمع :** ففي ذلك فائدة تعم المجتمع ككل أهمها[1]:

- الانتفاع بمستوى الإنتاج والخدمات ومنافسة المنتجات الأجنبية.
- انتظام العمل داخل وحدات الدولة والحصول على التعاون بين أفراد الوحدة .
- توفير الأمن للعاملين خصوصا المجتمع الصناعي.

إن مما سبق يتضح لنا أنه من أجل بلوغ الأهداف السابقة الذكر على أي منظمة تبني سياسة تخطيط استراتيجي يمكنها من بناء أهدافها الكبرى كتحسين الوضع الحالي للمؤسسة كأن تهتم بمعالجة مكان الضعف بدل الاستثمار فيها وان تقوم بمرافقة التغييرات التكنولوجية والتنظيمية.

فالأهداف كثيرة ومتنوعة وفي نفس الوقت كلها مهمة من أجل سياسة وتخطيط استراتيجي للتكوين ،لأن هذا الأخير يعتبر وسيلة لإشباع حاجيات الفرد ورغباته ،كالترقية وهذا ما يؤثر إيجابيا على سلوكه وكذا تصرفاته نحو المؤسسة الذي يعمل بها سواء كانت اقتصادية أو تربوية...الخ

4- أنواع التكوين :

هناك العديد من أنواع التكوين ، وهي تتمثل في الاختيارات المتاحة أو الشركات والمؤسسات ،وحينما تستقر المؤسسة على مجموعة الأنواع أو الاختيارات تكون هذه المجموعة بمثابة فلسفة التكوين الخاصة بالمؤسسة كما تستطيع هذه الأخيرة أن تختار من بين أنواع التكوين ما يناسبها . وذلك حسب طبيعة النشا ط الحالي لها وطبيعة النشاط والتغييرات المرتقبة في التكنولوجيا وتنظيم عمل المؤسسة ، كما يجب الأخذ بعين الاعتبار أن سوق العمل ودرجة توافر المهارات فيه وشكل مؤسسات التكوين وطبيعة ممارسة هذه المهنة في سوق العمل.

إن للتكوين عدة أنواع وهي تختلف باختلاف نشاطاته وأهدافه واحتياجاته ،وذلك حسب نوع الوظائف والأمكنة وحسب مرحلة التوظيف ،وهذا يبين لنا أن كل نوع من الأنواع يصلح في مرحلة معينة ، كذلك يبين التقدم الذي وصل إليه التكوين .

ولقد قسم العلماء التكوين إلى أنواع وفقا للاعتبارات التالية:

---

[1]- بوبكر هشام : **إستراتجية التكوين و متطلبات الشغل** ، مرجع سابق ، ص 92



والجدول رقم (04) يوضح أنواع التكوين:

يمكن تقسيم أنواع التكوين حسب :		
مرحل التوظيف	نوع الوظائف	المكان
- توجيه الموظف الجيد. - التكوين أثناء العمل. - تكوين لتجديد المعرفة والمهارات - تكوين بغرض الترقية والتنقل. - التكوين للتهيئة للمعاش.	- التكوين المهني والفني. - التكوين للتخصص. - التكوين الإداري.	- داخل المؤسسة. - خارج المؤسسة - في شركات خاصة. - في برامج حكومية.

المصدر: عبد الفتاح ديب حسن , **إدارة الموارد البشرية مدخل متكامل**, 1997, ص 205.

أ- **التكوين حسب مرحلة التوظيف:**

1- **توجيه الموظف الجديد** :إن الموظف الجديد يحتاج إلى جملة من المعلومات التي تعرفه وتقدمه بعمله بالمكان الذي سيعمل فيه، وتؤثر هذه المعلومات التي يحصل عليها الموظف في الأيام الأولى من عمله على أداءه واتجاهاته النفسية لسنوات عديدة ، ويهدف هذا النوع من التكوين إلى تهيئة الموظف الجديد للعمل وتدريبه على كيفية أداء عمله فالبعض يعتمد على مقابلة المشرفين المباشرين لهؤلاء الموظفين والبعض الآخر يعتمد على أسلوب المحاضرات ، والبعض الآخر يعتمد على كتيبات مطبوعة بها كل المعلومات الضرورية إضافة إلى غيرها من الطرق.

2- **التكوين أثناء العمل** : وهو تكوين العامل في نفس موقع العمل وليس في مكان آخر ،وذلك بهدف تحسين كفاءة العامل ، ويكون الرئيس المباشر هو المسئول عن تكوينه ومما يزيد من أهمية هذا التكوين إن الكثير من الآلات اليوم تتميز بالتعقيد ، الأمر الذي يستوجب أن يتلقى تكوينا مباشرا على الآلة نفسها وهو المشرف عليها ، ومن مزاياه هو محدودية كلفته ، كما أنه يكون الفرد على العمل مباشرة ،ويعاب عليه عدم الكفاءة في التكوين ما لم يكن المشرف مكونا ماهرا ، كذلك عدم إعطاء وقت كاف للتكوين .



3- التكوين بغرض تجديد المعارف والمهارات: عندما تتقادم معارف ومهارات الأفراد وخاصة إذا أدخلت أساليب عمل و تكنولوجيا وأنظمة جديدة يستوجب تقديم تكوين مناسب لذلك ،وهذا حتى نرفع من كفاءة الأفراد في تأدية العمل المنوط بهم .

وعلى سبيل المثال حينما تتدخل نظير المعلومات الحديثة وأنظمة الكمبيوتر في الأعمال المختلفة ،كأعمال المشتريات يحتاج شاغلوا هذه الوظيفة إلى معارف ومهارات جديدة تمكنهم من أداء العمل باستخدام الأنظمة الحديثة.

4- التكوين بغرض الترقية أو النقل لوظيفة أخرى: وهو ذلك التكوين اللازم لإعداد الفرد ولسد الفروقات في المهارات والمعارف الموجودة يبين المنصب الحالي للوظيفة التي سيرقى إليها كترقية عامل من وظيفة فنية إلى أخرى إدارية لابد من تكوينه وتدريبه على المعارف والمهارات الإدارية الإشرافية لسد ذلك النقص أو الفرق من كلا الوظيفتين[1].

ب- التكوين حسب نوع الوظائف:

1- التكوين المهني والفني: وهذا النوع من التكوين هو الذي يتميز بالمهارات اليدوية والميكانيكية في الأعمال الفنية والمهنية مثل: النجارة واللحام والبناء وصيانة الأجهزة ...الخ وهناك نوع آخر من التكوين المهني والفني والمتمثل في التلمذة الصناعية ،وفيه يقوم بعض الشركات أو النقابات العمالية بتعلم هؤلاء الأفراد ويحصلون غالبا على شهادة فنية وكثيرا ما تعتمد الشركة بتوظيفهم حال نجاحهم[2].

2- التكوين التخصصي: ويشمل هذا النوع من التكوين على المعارف والخبرات والمهارات المتخصصة لمزاولة مهنة أو عمل متخصص ،مثل وظائف المهندسين والأطباء والمحاسبين...الخ ويهدف هذا التكوين إلى تنمية المهارات والخبرات المتخصصة قصد توفير الإمكانيات لمواجهة مشاكل العمل ، وتصميم الأنظمة والتخطيط لها ، ومتابعتها واتخاذ القرار فيها.

3-التكوين الإداري والقيادي: هذا النوع من التكوين يمكن العامل من اكتساب معارف ومهارات إدارية وإشرافية ، اللازمة لتقليد مناصب الإدارية الدنيا أو الوسطى أو العليا ، وهي معارف تشمل العمليات الإدارية من تخطيط وتنظيم ولرقابة واتخاذ القرار ،وتوجيه وقيادة و تحفيز وإدارة جماعات العمل والتنسيق والاتصال.

---

[1] - بوبكر هاشم : مرجع سابق ، ص ص 73- 74

[2] - حلال خلف السكارنة : **تحليل و تحديد الاحتياجات التدريبية** ، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ، عمان ، الاردن ، ط1 ، 2011، ص ص78-79



ج- التكوين حسب المكان:

1- **التكوين داخل الشركة:** إن هدف التكوين يتم داخل المؤسسة ،حيث يقوم المكونين ، سواء كانوا داخل أو خارج الشركة بتكوين الأفراد كما يساهمون في تصميم البرامج ثم الإشراف على تنفيذها .

وهناك نوع آخر من التكوين الداخلي ، هو ما يسمى بالتكوين في موقع العمل ، وهذا نوع من التكوين يقوم الرؤساء المباشرون للعاملين بالإشراف عليهم وتزويدهم بالمعارف و المهارات اللازمة لأداء العمل ،كذلك يكون الشخص المسئول على التكوين هو موظف ذو خبرة بهذه المهمة ، فهذا النوع من التكوين يمنح للمتكونين أن يتقلدوا المهارات اللازمة لأداء العمل من مكونه ،كذلك تشابه ظروف التكوين مع ظروف أداء العمل ،وبالتالي سهولة نقل ما يمكن تعلمه عن حيز الواقع والعمل وقلة التكاليف ، إلا أنه يؤدي إلى إشغال المشرف عن أعمال أخرى كما هناك احتمال أن لا يتقن المشرف متطلبات العمل أو مهارات التكوين .

2- **التكوين خارج الشركة:**

بعض الشركات تفضل أن تنقل برامجها التكوينية إلى الخارج ، وذلك في حالة تقديم المؤسسات الأخرى برامج تكوينية جيدة واستخدامها لأدوات أكثر تطورا وحداثة.

وقد يتخذ هذا النوع من التكوين شكل دروس منظمة ، تكون بهدف إعطاء وقت كاف وإبعاد المتكونين عن ضغط العمل ، ويمكن الاستعانة في هذا النوع من التكوين ،إما بشركات خاصة أو بالالتحاق بالبرامج الحكومية.

- **شركات التكوين الخاصة:** على أي شركة تسعى إلى التكوين الخارجي بواسطة مكاتب أو شركات تكوين خاصة أن تطمئن على جدية التكوين وأن تفحص سوق التكوين ، وان تقوم بتقييم مثل هذه المكاتب والشركات الخاصة.

- **برامج حكومية:** تهدف الدولة أحيانا إلى تدعيم برامجها التكوينية وذلك من خلال منظمات الخدمة المدنية في الدولة أو من خلال الغرف الصناعية و التجارية ،والتي تركز على رفع المهارات والمعارف و إعطاء وقت كاف التكوين ، ومن مزايا هذا النوع من التكوين هو الابتعاد عن ضغط العمل وعدم تعرض الأجهزة لسوء استعمال المتكون ، كما يسمح بتبادل المعارف والخبرات فيما بين المتكونين ولكن يعاب عليه أنه قد لا يتقبل المتكون الابتعاد عن عائلته.

وبالتالي يعد التكوين بجميع أنواعه المختلفة من مقومات التنمية بجميع أنواعها ، والتي أصبحت مطلبا حضاريا في عصرنا الحاضر ،لان التنمية تتطلب إعداد أفراد المجتمع إعدادا للأخذ



بأسباب التطور الحضاري ،لان التكوين هو الوسيلة التي تهيئ للفرد لأداء مهامه من مهام إدارية كانت أم فنية بكفاءة عالية يكون مردودها إضافة جيدة في البناء العام للمجتمع الذي يعيش فيه الفرد.

لأن التكوين يجمع أنواعه النظري أو العملي يهدف إلى إحداث تغييرات وتنمية معارف ومهارات واتجاهات ليكون من أرباب المهن ،وقبل هذا كله اكتساب الفرد القناعة بأن التكوين مهما كان نوعه ومدته **أصبح مطلبا حيويا تفرضه ظروف العصر التقنية التكنولوجية.**

ثانيا : مخططات التكوين وأساليبه:

من خلال العملية التكوينية يقوم المسئولون عن التكوين بإعداد برامج التكوين الضرورية للأفراد المتكونين بالمؤسسة ،والأشكال في هذه العملية يكمن في كيفية إعداد تلك البرامج ومدى قابليتها للتنفيذ مع مراعاة المشاكل والعراقيل التي قد تواجه تلك المشكلة.

كما أنه ليس من الممكن إعداد برنامج صالح ومناسب لجميع المؤسسات ،إذن البرنامج التكويني يتأثر بهذه العوامل تتميز أو تختص بها ظروف معينة محيطة بالمؤسسة ، ولكن يبقى لهذا البرنامج مجموعة من المراحل الأساسية لابد من إتباعها عند إعداد البرنامج التكويني وهذا ما سنتطرق إليه في هذا المبحث.

1- مراحل إعداد البرنامج التكويني:

1-1 مرحلة جمع وتحليل المعلومات :

يتم في هذه المرحلة جمع البيانات عن مختلف عناصر النظام التكويني وبيانات عن كافة المتغيرات المفصلة بعملية التكوين ، سواء كانت من داخل المؤسسة أو من خارجها ،وهذا لكي تضمن أو تتمكن من إعداد خطة جيدة وسليمة تفي باحتياجات الأفراد وتكون مناسبة لظروف وإمكانيات المؤسسة.

وكذلك لا ننسى أن هذه المرحلة أي مرحلة جمع و تحليل المعلومات لا تأخذ بشكل متقطع أو غير منتظم حين الحاجة إلى اتخاذ إجراءات تكوينها,ولكنها ينبغي أن تكون جزءا متكاملا من نظام شاملا للمعلومات الإدارية يوفر للإدارة كافة البيانات أو المعلومات عن مختلف الأنشطة بطريقة منتظمة وفي وقت مناسب يسمح بالاعتماد عليها في رسم الخطط والسياسات واتخاذ القرارات , بين المعلومات التي يتم جمعها تتمثل فيما يلي:

أ- جمع المعلومات عند التنظيم:

من أهم المعلومات التي تحصل عليها عن طريق تحليل الهيكل التنظيمي ما يلي:1

* استخدام وظائف جديدة وإلغاء وظائف قائمة.



* تعديل واجبات ومسؤوليات الوظائف.

* تغيير الموقع التنظيمي لبعض الوظائف.

* تعديل اختصاصات بعض التقسيمات التنظيمية القائمة.

* تفويض صلاحيات بعض الوظائف العليا إلى وظائف أدنى.

* إدماج تقسيمات تنظيمية مع بعضها البعض.

* استحداث أنشطة جديدة .

* توقيف بعض النشاطات القائمة.

* خط عملية اتخاذ القرارات في مواقع معينة.

* عدم توافق الاختصاصات المؤداة فعلا في التقسيمات التنظيمية للاختصاصات الرسمية الواردة في وثيقة الهيكل التنظيمي.

ب- جمع المعومات عن الأفراد:

ومن أهم مؤشرات جمع المعلومات عن الأفراد ما يلي :

- اختلاف مهارات وقدرات العاملين عن متطلبات الوظائف.
- الاحتياج إلى أفراد ذوي مهارات واحتياجات جديدة غير متاحة للعاملين.
- اختلاف أنماط السلوك الفعلي للأفراد على الأنماط المستهدفة التي ترتضيها الإدارة
- اختلاف العلاقات بين الرؤساء والمرؤوسين.
- تزايد معدلات الاستقالة وترك العمل.
- ازدياد معدلات توقيع الجزاءات على الأفراد من رؤسائهم.
- عدم تناسب التأهيل العلمي أو الخبرة العلمية لبعض الأفراد مع متطلبات أداء الوظيفة.

أما فيما يخص تحليل المعلومات فهي خطوة تلي مرحلة جمع المعلومات والتي ترمي إلى استخلاص مِؤشرات تكون في الأساس توجيه وتخطيط الجهود التكوينية[1].

إذن تعتبر مرحلة إعداد برنامج تكوين من أهم المراحل التي يتابعها المسئولين من أجل إتمام عملية التكوين ، حيث وبعد تحديد الحاجيات الخاصة **به** تبدأ مرحلة أو مراحل التكوين التي تسمح بالتقليل من المشاكل وكذلك تفادي أي عارض قد يحصل ، كما أن هذه البرامج تختصر في الوقت إذا طبقته بعناية.

[1]- هاشم بوبكر: **إستراتيجية التكوين و متطلبات الشغل** ، مرجع سابق ، ص 82



وما يميز برامج التكوين هو عدم قابليته للتعميم أي أنه يطبق في مؤسسة واحدة دون غير نظرا لخصوصية كل منظمة أو مؤسسة.

إن هذه البرامج تختلف من أجل تطبيقها وتتمثل هذه المرحلة في:

- إعداد الجدول الزمني للبرامج وتنسق التتابع الزمني للبرامج والموضوعات.
- تجهيز وإعداد مكان التكوين.
- متابعة المتكونين والمكونين.

إضافة إلى هذه المرحلة فإن برامج التكوين تتميز بعناصر خاصة من أهمها ما يلي[1]:

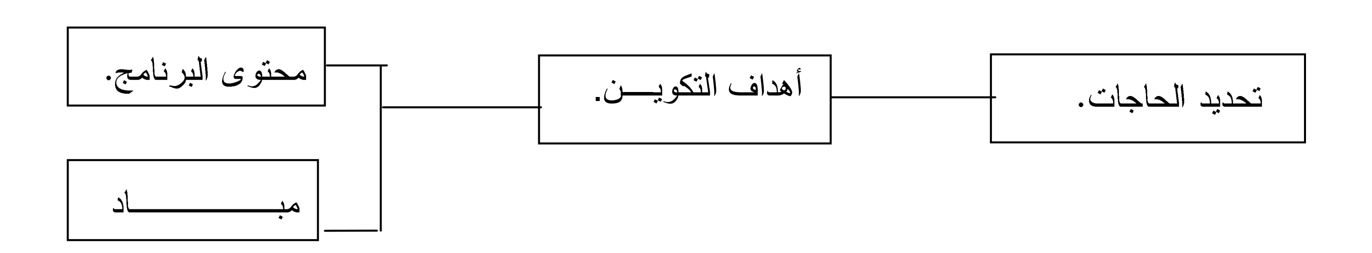
- هدف وأهداف برامج التكوين.
- الفئة المستهدفة بالبرامج.
- إطار موضوعات البرامج (المادة التكوينية) والذي لا يجب أن يكون تقليديا منقولا من برامج سابقة بل يكون متطورا مسايرا.للمستجدات في بيئة المنظمة ومخاطبا للتحديات التي يواجهها.
- أساليب التكوين المنسجمة مع أهداف وطبيعة موضوعات البرامج والتي يجب أن لا تكون تقليدية بل شاملة للأساليب مثل: التكوين بالحاسوب والتكوين عن بعد...الخ.
- وسائل الإنتاج السمعية والبصرية المنسجمة مع ما تقدم من برامج التكوين.

ولكي يتحقق البرنامج التكويني الذي سبق التحدث عنه وكما ذكرنا سالفا يجب أن تتدرج الأهداف في تحقيق البرنامج التكويني.

كما أن لإعداد وتهيئة أي برنامج تكويني يجب أن يتضمن البرنامج خطوات معينة تنبثق من أهداف المؤسسة ،وتساهم في تطوير كفاءة الأفراد العاملين.

وهذه الخطوات يوضحها الشكل رقم (09):

الشكل رقم [08] يوضح الخطوات الأولية لإعداد البرنامج التكويني



[1]- أحمد السيد مصطفى: **إدارة موارد بشرية** , من منظور القرن الحادي والعشرون ، جامعة بنها ،مصر, 2002, ص 268.



تحديد الاحتياجات: لابد من تشخيص المواقف والمشاكل التي تمر بها المؤسسة أو المنظمة والتحديات التي تواجهها ،والتي تتطلب برنامجا تدريبيا ،كما أن الحاجة إلى البرنامج التكويني تظهر وتبرز بشكل ملح في حالة وجود تغيرات تنظيمية ،حيث أن الخدمة التي تقرر المنظمة إنتاجها لابد من أن يعد لها برنامجا تكوينيا لتكوين المنتجين الجدد عليها ، كما أن تحديد الحاجات تكون بدراسة حاجة كل فرد في هذه المؤسسة للتكوين من خلال كشف جوانب الضعف في من تم تعيينهم حاليا أو الذين هم في المواقع التنظيمية الأخرى في المؤسسة ويمكننا القول أن تحديد الحاجات التدريبية تبدأ من خلال دراسة ثلاث مؤشرات هي[1]:

- مؤشرات الأداء التنظيمي.
- تحليل أداء الأفراد العاملين ودراسة مكوناته ، لأنها تعد خطوة مهمة نحو تحقق الأهداف المرجوة.
- مؤشرات حاجة ومتطلبات الأفراد للتكوين .

- **أهداف التكوين:** عند تحديد الحاجات التكوينية يتم توضيح ومعرفة الأهداف المطلوب تعلمها ،ومن خلال تحديد الأهداف المطلوب تعلمها يتحدد السلوك المرغوب فيه ، والشروط الواجب توفرها لتحقيق هذا السلوك.

والجدير بالذكر، أن هذه الخطوة تساعد المكون والمتكون على معرفة ماهو مطلوب منهم ، ومن ثم تقويم نتائج البرنامج ونجاحه.

- **تحديد محتوى البرنامج:** يتضمن المحتوى ما يهدف إليه البرنامج من تغيير أو تطوير فمن الممكن أن ينظم المحتوى لتعليم مهارات متخصصة أو يضيف معارف معينة ،أو محاولة تغيير الاتجاهات ، حيث لابد من أن يراعي تحديد محتوى البرنامج مدى الرغبة والدافعية والاستعداد والأداء.

- **مبادئ** التعليم: من الصعوبة ملاحظة وتحديد عملية التعليم ،ولكن من الممكن قياس نتائجها ، وأحسن طريقة لمعرفة وفهم عملية التعليم تكون من خلال استخدام منحنيات التعليم ، حيث تحد د مستوى ووقت التعليم من خلال هذين المتغيرين يمكن قياس فاعلية التعلم .

يرى محمود **السيد أبو نبيل** ، أنه لإعداد برنامج تكويني لا بدمن تتبع مجموعة من الخطوات تتمثل في:1

---

[1]- أحمد صقر عاشور: **إدارة القوي العاملة (الأسس السلوكية وأدوات البحث التطبيقي)** ، دار الهندسة و النشرو بيروت ، 1985 ، ص489



1- تحديد وظائف المتكونين ووضعهما في مجموعات معينة متشابهة.

2- تحليل العمل في كل مجموعة معينة.

3- وضع مواد البرنامج التكويني النظري والعملي من تحليل العمل.

4- تحديد وسائل التكوين المناسبة لموارده.

5- إعداد المكان المناسب.

6- اختيار المكونين والمحاضرين ذو الكفاءة العالية.

7- تقييم البرنامج لتحديد فاعليته.

1-1-تحديد الاحتياجات التكوينية:

إن تخطيط نشاط التكوين هو عملية منتظمة تستند على الدراسة العلمية في الكشف عن الاحتياجات التكوينية ، وتحديد الأهداف الواضحة بمراعاة الإمكانيات البشرية والمادية المتاحة.

إذ من الضروري أن يقوم المسئول عن إعداده لحظة التكوين والرؤساء أو المدرسين ويمكن بلورة احتياجات التكوين في :

- احتياجات تتعلق بتطوير المعارف والمعلومات لدى بعض الأفراد.
- احتياجات تتعلق بتطوير المهارات والقرارات لدى الأفراد.
- احتياجات تتعلق بتطوير سلوك بعض العاملين وطريقة تعاملهم مع مرؤوسيهم ، ويقصد بالاحتياجات التكوينية بأنها[1] :

أ- **مفهوم الاحتياجات التكوينية:**

إن الاحتياجات التكوينية هي مجموعة من التغييرات والتطورات المطلوب إحداثها في معلومات العاملين ومهاراتهم وسلوكهم لرفع كفاءتهم بناءا على المشاكل التي تعترض سير العمل في المؤسسة وبالتالي تعرقل لتنفيذ السياسة العامة في مجال الإنتاج والخدمات.[2]

وتعرف أيضا بأنها الفجوة بين مستوى الأداء المتوقع للأفراد ومستوى أدائهم الحالي والاحتياجات التدريبية (التكوينية) تشير إلى وجود مشكل ما في المنظمة ،ووجود مشكلة يعني وجود حاجة بالضرورة وبالتالي لابد من تحديدها والعمل على إشباعها.[3]

---

[1]- محمود السيد نبيل : **علم النفس الصناعي ، بحوث عربية و عالمية** ، دار النهضة ، العربية للطباعة و النشر ، بيروت ، لبنان ، 1985 ، ص 680 .

[2]- منال طلعت محمود: **أساسيا ت في علم الإدارة** ،المكتب الجامعي الحديث ،مصر ،2003 ،ص 267.

[3]- أبو شيخه نادر أحمد: **إدارة الموارد البشرية** ،دارصفاء عمان ،الأردن،2000،ص 267.



وبالتالي فالاحتياجات التكوينية هي التي تعتبر الأساس الذي يقوم عليه التكوين السليم لتحقيق الكفاءة وحسن أداء العامل ،والارتقاء بمعلوماتهم ومهاراتهم وتحسين اتجاهاتهم لأن التكوين ليس غاية بل هو وسيلة لتحقيق غاية وهي(الكفاءة الإنتاجية).

إن التحقيق الدقيق للاحتياجات التدريبية (التكوينية) يجعل النشاط التكويني نشاطا هادفا ويوفر الكثير من الجهد والوقت والنفقات وطالما أن المنظمة توظف عمالا جددا ، فإنما يجب أن تدربهم مع أن عملية التدريب تبقى مستمرة ولازمة للعاملين الجدد والقدامى في جميع المستويات الإدارية[1].

كما يمكن النظر إلى مفهوم الاحتياجات التكوينية على أنها الفرق بين مستوى الأداء المرغوب فيه ومستوى الأداء الحالي الضعيف الذي يراد علاجه أو تفاديه .

ويمكن أن نعرف **الحاجة إلى التكوين** بأنها: الفجوة بين متطلبات العمل من مهارات ومعارف ،وبين تلك التي يتمتع بها الفرد القائم ،ويكون من الضروري قبل أي شيء أن تعرف على هذه الفجوة التي تمثل الاحتياج التكويني وأن ندرسها ونحللها لمعرفة التكوين المطلوب.

فالحاجة إلى التكوين هي: الأداء والسلوك المستقبلي المرغوب فيهما + الأداء والسلوك الفعلي الحاليين.

وبناءا على مفهوم الاحتياجات التكوينية فإن من الضرورة وجود الحاجة للتكوين تظهر عند وجود مؤشرات عامة على سلوك وأداء الأفراد ، وهذه المؤشرات تأخذ الشكل التالي[2]:

- إذا رأت إدارة الموارد البشرية أن الأداء الفعلي لبعض الأفراد لا يصل إلى المستوى المرغوب فيه نتيجة نقص في مهاراتهم وقدراتهم في أداء العمل.
- إذا أقرت إدارة الموارد البشرية إدخال تكنولوجيا جديدة كإدخال الإعلام مثلا.
- إذا قررت ضرورة إدخال وظائف جديدة أو أنشطة جديدة لم يسبق للأفراد إن أدوها من قبل.
- في حالة تعيين أفراد جدد بالمؤسسة بنقل أو ترقية فإنها تحتاج إلى خبرات ومهارات جديدة لتنفيذ الخطط السريعة.

ومن خلال ما قدم فإن النشا ط التكويني يعتمد على الدقة والموضوعية في تحديد الاحتياجات التدريبية المناسبة لتنمية وتطوير المعارف والمهارات والاتجاهات المختلفة للأفراد وترجمة هذه الاحتياجات إلى برامج وسياسات تدريبية لعمل على تحقيق أهداف المؤسسة ،**فالتقويم السليم**

---

[1]- شاوي مصطفى نجيب: **إدارة الموارد البشرية** ، إدارة الأفراد ، دار الشروق ،عمان ، الأردن ، 2005 ،ص 236.

[2]- محريق مبروكة عمر: **أساسيات تدريب الموارد البشرية** ، مرجع سابق ، ص.ص 163 -164.



للاحتياجات يضمن لنا أن يكون التكوين ملائما وفي محله ، وأن تكلفة البرامج تبررها الفائدة الناتجة كما أن تقويم الاحتياجات يقلل من مخاطر تمويل البرامج غير المنتجة.

ب- طرق وأساليب تحديد احتياجات التكوين:

يعتمد القائمون على عملية تحديد الاحتياجات التكوينية على جملة من الأساليب والأدوات لجمع البيانات والمعلومات قصد الاستعانة بها في إعداد خطة العملية التدريبية أي التكوينية وكذا عمليات تحديد الاحتياجات.

وتتمثل هذه الأساليب فيما يلي[1]

أ- الملاحظة (observation):

تمكن هذه الأداة الأخصائيين والقائمين على التكوين من المراقبة المباشرة للأفراد وكيفية قيامهم بأعمالهم والاستفادة من معلومات دقيقة حالة بحالة.

وما يعاب على هذه الطريقة أنها قد لا تعطي تحليلا دقيقا ومنطقيا للأداء ، وذلك راجع إلى الاضطرابات النفسية للعامل نتيجة للمراقبة التي يتعرض لها.

ب- المقابلة الشخصية (intervieu):

تعد هذه الأداة أنجح الوسائل لأنها عبارة عن تفاعل بين شخصين وحوار بينهما تتضمن سؤالا و جوابا ،وبالتالي يتمكن من جمع أكبر قدر من المعلومات .

وعلى الرغم من أنها تتطلب وقتا طويلا لإعدادها وتنفيذها ، كما أنها لا تتيح الفرصة لمساهمة كل الموظفين والمشرفين في المقابلات وذلك لكبر الأفراد والعاملين في المؤسسة الواحدة.

ج- الاستبيان (الاستمارة) Questionnaire:

هي جملة من الأسئلة تتم كتابتها في شكل استمارة تعطي للعاملين للإجابة عنها ، وعلى أثرها يتسنى للقائمين على التدريب معرفة مواطن القوة والضعف لدى العاملين وبالتالي معالجة الضعف والعمل على تقوية نقاط القوة.

فهذه الطريقة كما استنتجنا أي الاستمارة قليلة التكاليف بالمقارنة مع الأسلوبين السابقين من حيث الوقت و جهود القائمين على التنفيذ ،كما أنها تتميز بالشمولية عن سابقتها ،إذ أنها بالإمكان أن توزع على معظم العاملين بالمؤسسة.

[1]- بلال خلف السكارنة : مرجع سابق , ص 102.



د- الاختيار Tests and E xaminations :

تعد هذه أيضا من الأساليب المهمة لتقييم أداء العاملين وقياساته وبواسطته يتبين نواحي القصور التي يحتاج الأفراد برامج تدريبية لترقيعها.

هـ- آراء العاملين Self assessment:

تعد هذه الأداة بمثابة تقدير للعامل من ناحية إعطاءه مبدأ الأفضلية والمسؤولية الكاملة للإدلاء باحتياجه التدريبي ، فهو الأقدر على التعبير عن حالة أداءه ، كما أن هذا الأسلوب يرفع من معنوياته.

و- تحليل المشكلات Problem analyeis:

حيث من خلال معرفة المشاكل التي تتعرض سيرورة العمل ،يمكن تحديد أسبابها وبالتالي صياغة حلول لها عن طريق التكوين

ر- الاستشاريون Consultants:

تلجأ المنظمة إلى استشارة جهات خارجية متخصصة لأجل تحليل وتحديد الاحتياجات التدريبية.

ح- تقييم الأداء Assessment:

يعد دليلا واضحا على النقص في أداء العامل ، وبالتالي تدريبه لتحسين أداءه جيدا فيواصل على هذا العنوان.

ي- دراسة السجلات والتقارير Record and report analyais:

تعد السجلات والوثائق دليلا ماديا واضحا وجليا بنقاط القوة والضعف في أداء العامل ،وعلى أساس الملف الإداري للعامل يمكن أن نضع خطة إستراتيجية تدريبية لأجل استكمال أوجه النقص والارتقاء بالأداء إلى معدلاته المطلوبة[1].

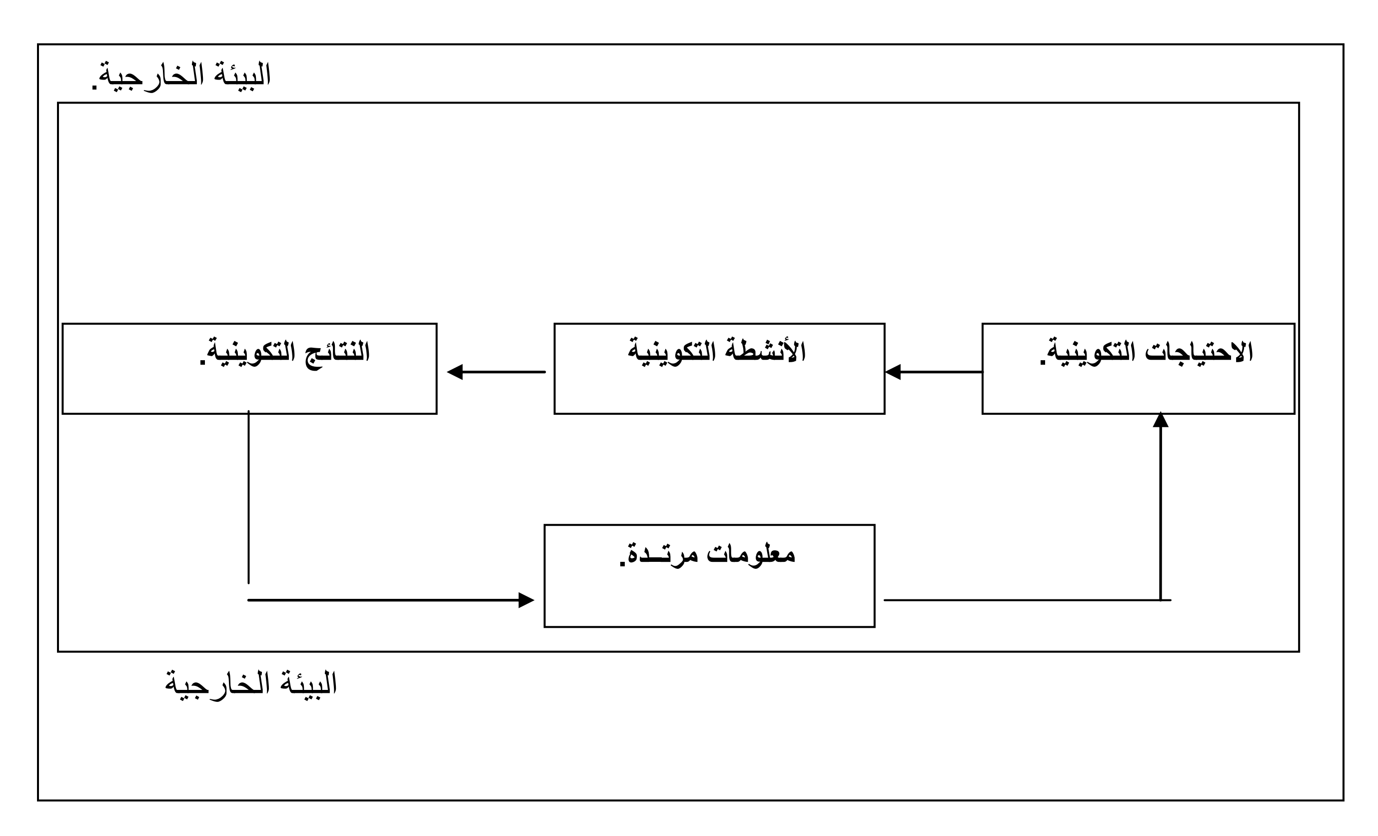
إذن فإن تحديد الاحتياجات التكوينية تتطلب خبراء ومختصين ، وهي عملية مكلفة للمؤسسة غالبا ما تهملها المؤسسات وتستعين بالتقديرات الحاصلة للإدارة العليا وهذه التقديرات قد تكون سليمة أو خاطئة لأنها تحدد بشكل سطحي ، وبالتالي فإن **الاحتياجات التكوينية** تمثل المدخلات الأساسية للنظام و**الأنشطة التكوينية** هي أنواع الجهود والعمليات الهادفة إلى سد الاحتياجات التكوينية من طرق وبرامج ومناهج تكوينية أما **النتائج** والمتمثلة في أنواع التغيير في الأداء ومستويات كفاءة المتكونين والتي يمكن قيا سها عادة بمعايير سلوكية واقتصادية تتمثل في مخرجات نظام التكوين

[1]- أنس عبد الباسط عايش: **تخطط وتنظيم القوى العاملة** ،دار انشر والتوزيع ى ،عمان ، الأردن ، ط1 ، 2011, ص ص ، 85-86



إضافة إلى **المعلومات المرتدة** وهي تتمثل في مدى فعالية النتائج التكوينية من جهة ومن ثم يساعد على تقييم نظام التكوين ككل .

و الشكل رقم [09] يوضح نظام التكوين



المصدر: مهدي حسن زوليفت، **ادارة الأفراد**، مدخل كمي ، الأردن ، 1998 ، ص 162

الشكل رقم [10] يوضح تحديد الحاجة للتكوين

على مستوى الأفراد:
الترقية ، النقل ، تقييم الأداء ، الإدارة بالأهداف ، إصابات العمل ، الرقابة على الجودة ، موظف

على مستوى المنظمة:
خطوط إنتاج جديد ، آلات جديدة, تغييرات تنظيمية ،منتجات جديدة ، آراء المدربين ، مقابلات

قـــــــــــــــارن الأداء الفعلي بالأداء المطلوب.

هل هناك قصـــــــور؟

نعم

ما نــــــوع القصـــور؟

قصور في المعلومات.

قصور في التنفيذ.

هل هذا القصور مهم؟

لا

ضع أهداف القصـــور

هل هناك قصـــور؟

المصدر: أحمد ماهر ، مرجع سابق، ص 464



2-تصميم البرنامج التكويني:

لتصميم برنامج تكويني يجب على أخصائي التكوين أن يحدد الأهداف التعليمية للبرنامج بعد التشاور مع الإدارة العليا والمدراء والمشرفين والمستهدفين بالبرنامج وإتباع آلية منهجية لإعداد الموارد التكوينية ووسائط إيصالها للمتكونين ، كما يجب أن تشمل أكثر النظريات قبولا في مجال التعليم ،حيث يستخدم أكثر الطرق وأدوات ومواد التكوين ملائمة للاستعانة بها في التصميم ،كما يضع برنامجا ليساعد المتكونين على تحقيق أهدافهم ، و على الأداء بالمستوى المطلوب عند عودتهم إلى أعمالهم.

2-1- تحديد موضوع التكوين:

أي الاتفاق على ماهية المحتوى الذي يجب أن تشمل عليه البرامج التكوينية ،ويكون هذا الاتفاق بناءا على أنواع التحاليل السابقة التي تمكن المخطط التكويني من التعرف على المشكلات والثغرات في كل موقع تنظيمي ومن ثم تساهم في تحديد ما يجب أن يعمله التكوين لكي يتجاوز تلك المشكلات والأخطاء[1].

إذن موضوع التكوين يكون مستوحى من التحاليل المحصل عليها سابقا التي من خلالها يمكن التعرف على مكامن الضعف التي يعمل التكوين على سدها وتقويمها.

ولتحديد موضوع التكوين لابد من تحديد أهدافه التي يسعى البرنامج لتحقيقها ، هناك ثلاثة أهداف مختلفة لكل منها متطلبات خاصة به .

أ- هدف اكتساب معارف محددة:

وهذا يتطلب تصميم برنامج يكسب المشتركين معارف جديدة عنهم و هذا هدف تحتاجه المؤسسات إذا حصل تغيير أو تطوير في أعمالها أو منتجاتها أو أسواقها ،فعندما تريد مثلا المؤسسة إنتاج منتج جديد ستحتاج إلى تعريف العاملين في قسم الإنتاج على ما هو ضروري لتحقيق مثل هذا المنتوج, وهكذا.

ولهذا فإن اكتساب معارف محددة ينصب على الجانب النظري والفكري للفرد أو العامل.

ب- هدف اكتساب الفرد خبرات ومهارات:

حيث يسعى البرنامج التكويني إلى تزويد الأفراد بمهارات وخبرات أي تزويدهم بها من خلال تكوين عملي ، وليس مجرد معلومات ومعارف فقط، فمثلا عند جلب آلة ما ستحتاج المؤسسة إلى

---

[1]- هاشم بوبكر: إستراتجية التكوين و متطلبات الشغل ، مرجع سابق ، ص ص 97- 98

تكوين عمال لاستخدام هذه الآلة وليس تزويدهم بمعلومات ومعارف فقط عن هذه الآلة ، وهذا يتحقق بتوفير تمارين وممارسات تعليمية تطبيقية تسمح بتحقيق النمو والتطور.

ج- هدف اكتساب تغيير القيم والاتجاهات:

وهذا يتطلب اكتساب اتجاهات وقيم جديدة ، أي تغيير اتجاهات قديمة وراسخة باتجاهات وقيم جديدة ومغايرة لها جذور في اهتمامات وأولويات المؤسسة ،أي تغيير السلوك الوظيفي للفرد داخل المؤسسة.

إن تغيير الاتجاهات لا يتم بمنح المتكونين معارف ومحاضرات حول القيم المطلوبة و بل القيام بنشاطات محددة جماعية ومطلوبة إلى أن يتم التغيير الكافي في اتجاهات العمال ،كما تتطلب مساعدة متخصصين في التحليل النفسي في علاج المشاكل الشخصية[1]

إن المخطط التكويني في تحديده للموضوعات يستعين بآراء الرؤساء والمشرفين ، كما يأخذ في اعتباره العديد من المؤشرات التي تعكس ما قد تعانيه المؤسسة من مشكلات كالغياب والإصابات ، والخلافات ومعدلات الإنتاج ...حيث تشير عادة هذه المؤشرات إلى ما قد يعانيه الأفراد من نقص في بعض المعلومات والمهارات التي يمكن علاجها بالتكوين.

إذن فالتكوين لا يقتصر فقط على إعطاء المعلومات ، بل يجب أن يقترن بالممارسة الفعلية لأساليب الأداء الجديد ، ومن ثم نصف التكوين بأنهما محاولة لتغيير سلوك الأفراد يجعلهم يستخدمون طرقا وأساليب مختلفة في أداء أعمالهم.

2-2-إعداد المادة التكوينية:

المادة التكوينية هي مجموعة المعلومات أو المفاهيم أو الحقائق أو الأمثلة أو النماذج العملية التي تشرح وتوضح موضوعا معينا.

ومن أهم القصور التي يعاني منها التكوين نقص المادة التكوينية التي تتماشى ومتطلبا ت البرنامج التكويني.وللقيام بهذه العملية أي إعداد وصياغة المادة التكوينية تتطلب مهارات خاصة ، ولهذا يفضل إعدادها من طرف خبراء ومختصين.

2-3- محتويات البرنامج التكويني:

أ- **اختيار المحتوى:** إن لمحتويات برنامج التكوين أكبر أثر في نجاح البرنامج ، لذا كان من الضروري عل مخطط التكوين أن يحدد الموضوعات أو الموارد التي يتضمنها البرنامج بدقة فيتعين

---

[1]- سعاد نائف برنوطي: **إدارة الموارد البشرية وإدارة** ، داروائل, عمان , الأردن 2001,ص 247.



إن تكون مادة التكوين صادقة لاحتياجات المؤسسة ، وأن يتناسب المحتوى (مادة الدراسة والمادة العلمية والعملية) في البرنامج التكويني مع القدرات العلمية والفنية للمتدربين أو المتكونين .

ب- تسلسل المحتوى: إن تسلسل المحتوى هو العملية التي يتم وضع المحتوى أو خبرات التعليم والتكوين في الشكل الذي يؤدي إلى أفضل تعلم في أقصر وقت ممكن ،فغالبا ما يقوم مصممو البرامج بإهمال التسلسل السليم لأهداف التكوين أو إعطاءه اهتماما سطحيا على الرغم من الأهمية البالغة له.

ويؤدي التسلسل السليم لمحتوى البرنامج إلى مساعدة المتكونين على الانتقال من عنصر المعرفة أو المهارة إلى عنصر آخر ، والتأكد من أن المهارات والمعارف التمهيدية والمساندة قد تم اكتسابها قبل تقديم متطلبات الأداء.

كما أن محتويات خطة التكوين تضم منهج خطة التكوين والعناوين الأساسية لحلقات الدراسة والبحث ،والمكونات وتاريخ ومواعيد هذه الحلقات ، وأسماء المكونين لكل حلقة.

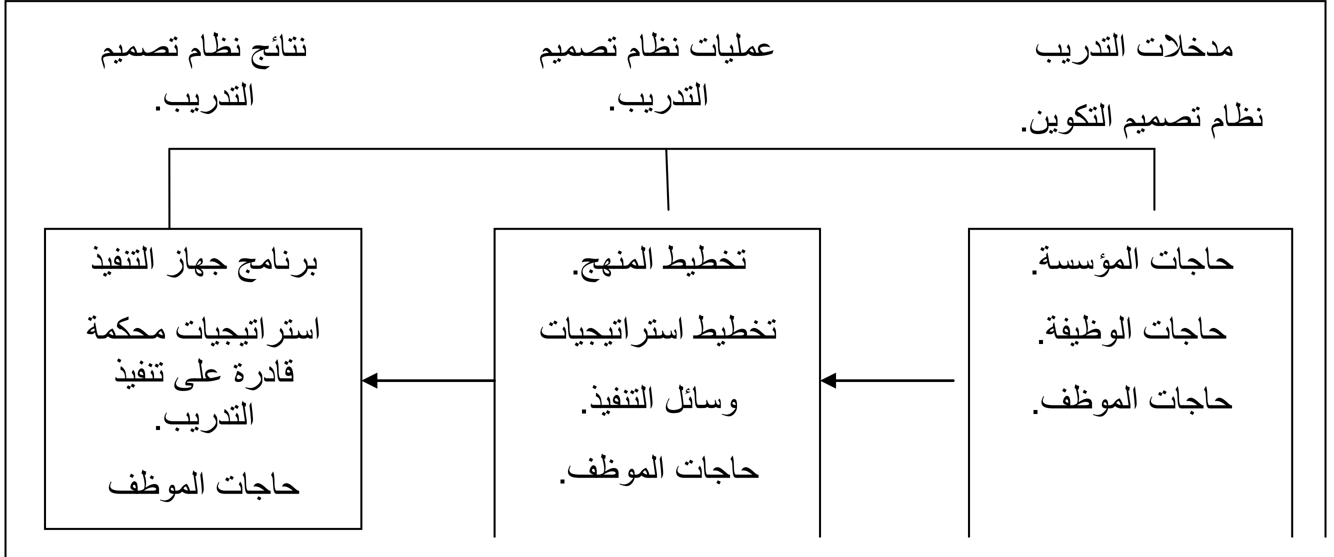
وبالتالي يتضح من هذا أن المنهج يهتم بوضع الإجراء الأساسي لخطة التكوين ،أما محتويات خطة التكوين فتعني الحصيلة المقدمة للمكونين ، وذلك في شكل دليل يحوي الدروس والقراءات ،ويستخدم هذا الدليل كمرجع للمتكونين لاستذكار ومراجعة المادة العلمية لبرنامج التكوين وفي بعض الأحيان يتم وضع دليل للمكونين ويحوي إرشادا لطريقة إدارة حلقات البحث أو الدروس من حيث متى يتم التركيز على العرض النظري ؟ومتى تعطي أهم أمثلة ؟ وكيف تدار الأسئلة ؟ وكيف يتم التركيز على رفع المهارة أو الأداء الفعلي؟ وما هي التمارين؟ وكيف يتم تكوين جماعات للمناقشة وحل المشاكل وغيرها...الخ

ومع أهمية الدور الذي يقوم به التكوين في التغيير السلوكي والمادي لكل من الموظف والمؤسسة والوظيفة ، ظهر تصميم وتنفيذ برامج التكوين بأسلوب جديد يطلق عليه **تصميم برامج التكوين بالأسلوبية الرقمية** لأن أهمية البرامج في تقرير وجود وهوية هذا التكوين وتشغيله للحصول على التحسينات الموجودة، فإن يبدو ملحا وضروريا نتيجة المشاكل الملاحظة في التكوين وبرامجه الراهنة تبني أسلوبية جديدة في تصميم هذه البرامج ، تكفل معها صلاحية محتوى التكوين ،وانطباعه ورفع فعاليته في طرحها المهارات المطلوبة، تقوم أسلوبية التصميم الجديدة على ثلاثة مبادئ أساسية هي: **الرقمية والسلوكية والنظام** . بمعنى أن عمليات ومكونات التصميم ونتائجه قابلة للعد (رقما) والملاحظة والقياس (سلوكيا) ثم للعمل بأسلوب النظام هدفا ومحتوى و وظيفة ،الأمر الذي يسهل



ومحتوى ووظيفة ، الأمر الذي يسهل معه كشف الضعف أو الخطأ في البرنامج المطروح للعمل والتغلب

مباشرة عليها, وتصحيح مسار التدريب للنهايات والتغييرات المقصودة .يتمثل المبدأ الذي تتخذه أسلوبية التصميم في الشكل الموالي:



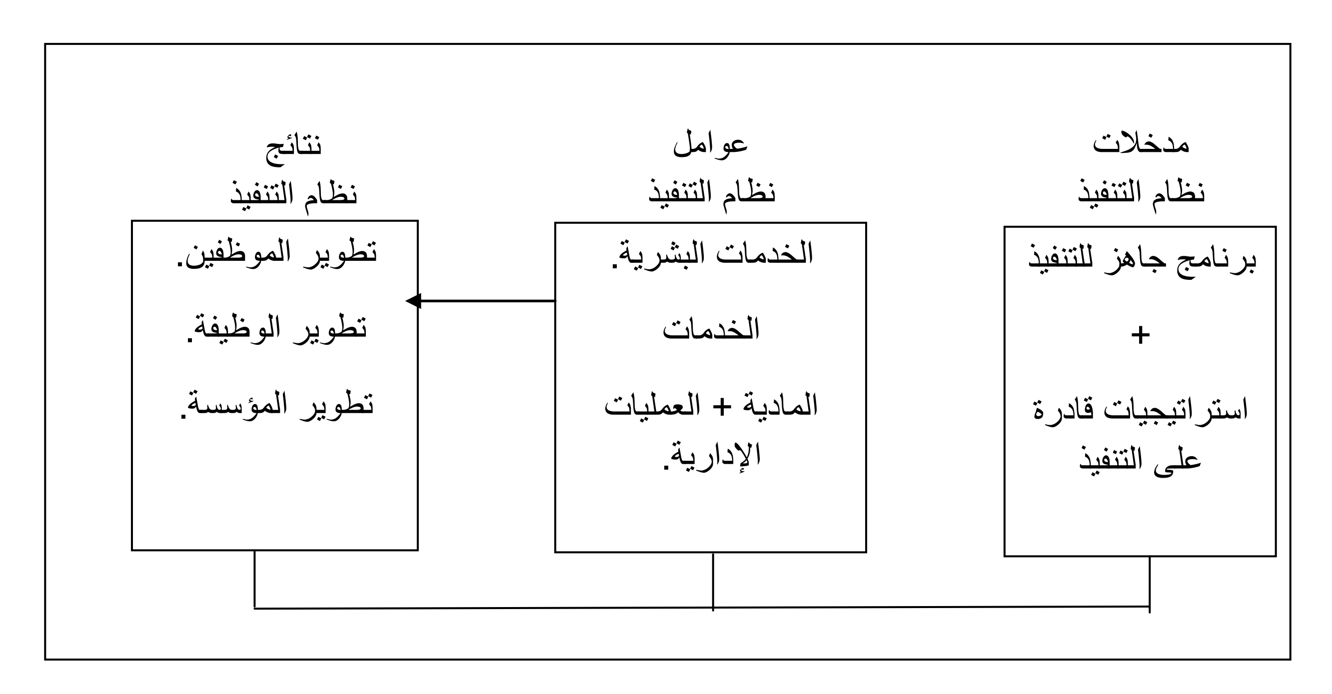
شكل رقم [11] يوضح تصميم التدريب كنظام بمدخلاته و عملياته و نتائجه و ظوابطه التقيمية

إن تبني أسلوبية التصميم للرقمية والسلوكية والنظام كمبادئ مميزة لعملها سيؤدي ببرامج التدريب للمواصفات ا العلمية التالية:

* برامج صالحة وفعالة للتدريب واستراتيجيات محكمة قادرة على تنفيذه كما يبين الشكل السابق.

* دقة وانضباط التدريب: نظرا لتنفيذه كنظام ، كما هو الحال مع تصميم برامجهن ،إن تصميم البرامج بنظام و دخوله العملية التدريبية سيؤدي بالتدريب وبرامجه للعمل بنظام آخر هو نظام التنفيذ ، للحصول على التغييرات المطلوبة في الموظف أو المؤسسة أو الوظيفة ، والشكل الموالي يوضح تصميم البرامج مع التنفيذ وهو متمم للشكل السابق.





شكل رقم (12) يوضح تنفيذ التدريب بتداخله مع نظام التصميم و طرحه للنتائج المطلوبة

ولزيادة فاعلية طرق التكوين وتغيير سلوكيات الأفراد العاملين لابد من تقويم طرائق التكوين وفقا لمدى تصميم هذه البرامج ومتطلبات المتكون ،وتوفير التغذية العكسية حول الأداء في البرامج ومساهمته إذ لزيادة فاعلية طرق التكوين و تغيير سلوكيات الأفراد العاملين لابد من تقويم طرائق التكوين وفقا لمدى تصميم هذه البرامج و متطلبات المتكون ، وتوفير التغذية العكسية حول الأداء في البرنامج و مساهمته في التأثير على الظروف البيئية الملائمة ، وتوفير مكافآت لتعزيز السلوك الايجابي وبهذا كله يتحقق التكوين الفعال والمثمر في التنظيم ، ومدى مساهمة نحو تنظيم أفضل أو الرقي به.

3- أساليب العملية التكوينية:

تعتبر هذه الخطوة هامة في تخطيط التكوين, ففيها يتم تصميم أو اختيار وتقييم أسلوب التكوين المناسب، [1] إذ لابد أن تخضع هذه العملية لمعايير تتعلق بمدى قيام الأسلوب على مبادئ التعليم, بما يسير عملية تحصيل المهارات والخبرات اللازمة, بأكثر كفاءة ممكنة, وبها يسير إمكانية نقل ما تعلمه الفرد إلى مجال الممارسة الفعلية, بعد انتهاء عملية التكوين وكذا مدى مناسبة المعايير التي تأخذ بعين الاعتبار, فمثلا إذ كان المطلوب من الفرد تعلمه هو مجرد معلومات وليس مهارات وأساليب للممارسة, فالطريقة الملائمة هي طريقة المحاضرات , ومنه فقد تعددت طرق وأساليب التكوين بتعدد

[1]- محمد مرعي: **أسس الإدارة الموارد البشرية** ، مصر, دارا الرضا للنشر ، 1999، ص 236.



الأهداف الموضوعية لبرنامج التكوين وتنقسم أساليب التكوين عادة إلى نوعين مختلفين: أساليب التكوين في مكان العمل, وأساليب التكوين خارج مكان العمل.28

1- أساليب التكوين في مكان العمل :

يعتبر التكوين أثناء العمل أو في مكان العمل أوسع طرق التكوين انتشارا وشيوعا ويرجع السبب في ذلك إلى بساطته والاعتقاد بأنه قليل التكلفة ،ويتم هذا التكوين في نفس موقع العمل أي داخل المؤسسة التي يعمل فيها المتكون ويأخذ هذا النوع الأشكال التالية:

* أسلوب التكوين عن طريق الرئيس المباشر.

* أسلوب التكوين عن طريق عامل قديم.

* أسلوب التكوين تحت إشراف وتوجيه وملاحظة مشرف.

* أسلوب التكوين بالتنقل بين مراكز العمل: يهدف هذا التكوين أساسا إلى توسيع معارف الشخص المتكون وإلهامه بكافة نشاطات المؤسسة.

* أسلوب التكوين بالاشتراك في الأعمال: يسمى هذا الأسلوب كذلك بأسلوب الإدارة المتعددة وتتضح من خلال هذه التسمية بأنه يناسب تكوين وتنمية رجال الإدارة فقط.

2- **أساليب التكوين خارج مكان العمل:**

يقصد بالتكوين خارج مكان العمل ذلك التكوين الذي يعطى للعاملين في غير أوقات العمل الرسمية, وقد يتم في مكان مخصص للتكوين داخل المؤسسة أو في مراكز خارج المؤسسة كالمعاهد المتخصصة والجامعات وفي هذه الحالة تتحمل المؤسسة بالمقابل تلك التكاليف للجهة المكلفة بالتكوين فيما يلي أهم هذه الأساليب :

أ- المحاضرة:

لا تزال المحاضرة من أكثر الطرق شيوعا سواء في نقل المعارف والآراء ، والأفكار للآخرين أو في عرض الخبرات وتقديم وجهات النظر بشكل مباشر أو التأثير على المستمعين ،وإقناعهم بفكرة معينة وللمحاضرة شروط خمسة وهي :

* **الإعداد المسبق:** ويهدف ذلك إلى التعرف على المستوى المعرفي للمتكونين لتحديد محتوى المحاضرة ومستواها.

* **التدرج:** وتعني بالانتقال من السهل إلى المعقد فالأكثر تعقيدا ، بمعنى أن يبدأ المتكون بما هو مؤلوف وينتقل إلى الحقائق والمعلومات الجديدة .



* **إثارة الاهتمام** : ويقصد بذلك أن تتوفر لدى المتكون القدرة على إثارة التساؤلات أثناء المحاضرة.

* **المناقشة** : وتعني أن تتيح المحاضرة الفرصة للمستمعين لإبداء الآراء والتحليل والنقد لمحتوى المحاضرة.

* **المتابعة** : بمعنى أن يستخدم المكون من الاختيارات ما يساعده على التعرف على مدى تحقيق الأهداف المحددة, والبحث عن المشكلات التي تحول دون ذلك،وكذلك التعرف على مدى التغير الحاصل على معلومات واهتمامات المستمعين.

وبالرغم من اتساع نطاق تطبيق أسلوب المحاضرة إلا أنها لا تعتبر من الأساليب التكوينية ذات الفعالية الكبيرة لأسباب عديدة منها:

- لا تصلح المحاضرة كوسيلة للتكوين بغرض صقل المهارات أو تغيير السلوك فقيمتها محدودة في إمكانيات نقل المعلومات إلى المتكونين فقط.
- لا توفر المحاضرة للمتكون الفرصة لتجربة أو تطبيق ما يسمع أو معرفة نتائج تطبيقية للمعلومات .

ولكن تبقى المحاضرة الأسلوب الأكثر استعمالا في مجالات التكوين ربما لسهولتها من وجهة نظر المكون أو لانخفاض تكاليفها .

ب – المؤتمرات و الندوات :

تستخدم هذه الطرق عادة في التكوين في المجالات الإدارية ذات الطبيعة الخلافية ، أي التي تحمل أراء مختلفة ،و يفضل فيها الحوار استجلاء لأبعادها المتباينة[1] ، و تكمن أهمية هذه الطريقة في أحداث تغيرات في جهات نظر المتكون و اتجاهاته الفكرية لكنها لا تكسب الفرد أي مهارات .

ج – دراسة الحالة :

تستخدم هذه الطريقة أساسا في تكوين العلاقات الإنسانية حيث يواجه المتكون بموقف عملي معين و بطلب منه دراسته و تحليله و استخراج المؤشرات و الدلالات منه و صولا إلى تقدير أو حكم أو قرار في شأن ما حدث و أسلوب علاجه[2] و لهذا فالطريقة إذا حسنت إدارتها لها فوائد واضحة ، حيث يكون إسهام المتكون في العمل التكويني واضحا ، و من ثم فان ما يصل إليه من استنتاجات سوف يرسخ في ذهنه و يؤثر بالتالي على سلوكه في المستقبل.

---

[1]- علي السلمي : مرجع سابق ، ص 372

[2]- صلاح الدين محمد عبد الباقي : **إدارة الموارد البشرية** ، الدار الجامعية ، الإسكندرية ، 2000 ، ص 227



د- تمثيل أو تقميص الأدوار :

هو أسلوب تكويني ضروري لإكساب المهارات و استجابات سلوكية معقدة تتطلب التصرف في مواقف معقدة خاصة بمواقف تتطلب الاستجابة بمجابهة الآخرين شخصيا و ليس مجرد تشخيص و تحليل مشكلة ما[1].

و لهذا فان تمثيل الأدوار يصلح حين يكون هدف التكوين هو تنمية مهارات سلوكية معينة مثل التكوين على إدارة المقابلات الشخصية ، التكوين على مختلف التعاملات التجارية ...الخ

كما توجد هناك أساليب تكوينية أخرى كتكوين العصف الذهني ، التطبيق العملي ، المحاكاة و المباريات ...الخ

4-تنفيذ البرامج التكوينية:

تعد الخطوة المهمة التي تتأتى بعد تحديد الاحتياجات و تحليلها و تخطيطها و تقييمها و تشمل عملية الإعداد للتنفيذ و آليات التنفيذ .

أ- الإعداد و التجهيز لجميع الترتيبات اللازمة لتنفيذ البرنامج التدريبي :

و ذلك من خلال الخطوات التالية :

- الإعلان عن البرنامج التدريبي زمان و مكان انعقاده .
- تحديد إعداد المشاركين بأسمائهم و أماكنهم .
- تحديد أسماء المدربين .
- التأكد من وصول الدعوات للمدربين .
- التأكد من القاعة التدريبية .
- التأكد من شروط التدريب و مستلزماته الأسلوبية و المكتبية .
- التأكد من توفر الخدمات المساعدة .
- الاطمئنان على دقة الخطة التنفيذية بجميع تفاصيلها .

1- سعاد نائف البرنوطي : مرجع سابق ، ص 246



ب – البدء بإجراءات التنفيذ للبرنامج التدريبي : وذلك بالتنسيق مع المدربين حسب الخطة التنفيذية و الجدول الزمني لتنفيذها حيث يتم نقل البرنامج التدريبي من الواقع النظري إلى الواقع الميداني. وذلك وفقا لمايلي :

-التأكد من صلاحية البرنامج التدريبي من خلال إجراء عملية تقييم شاملة للبرنامج قبل إجراء التنفيذ .

- اختيار و تعيين المكونين و المشرفين و الإداريين و الفنيين .
- إعداد و ضع المواد العلمية و التطبيقية اللازمة لتدريب مختلف المستويات في المنظمة .
- وضع جداول زمنية لتنفيذ البرامج التدريبية .
- استسلام المحاضرات و المعلومات من المدربين قبل موعد التدريب .

وبالتالي فإن مرحلة تنفيذ التكوين (The training phase) التي تركز على اختيار طرق التكوين وعلى كافة الأسس التكوينية واستخدامها في تنمية معرفة ومهارات الموارد البشرية ، إذ يعتبر التعلم (Learning) أحد أبرز الطرق الداعمة لإيصال أهداف التكوين إلى المستفيدين منه ، كونه يستخدم كوسيلة فعالة في نقل وتفسير المعرفة إلى المتكونين التنفيذ الطبيعي للمتكونين إذا يتأتى عن طريق التعلم ،وما على المكون (Trainer) سوى فهم وإدراك المبادئ التعليمية(Learning principales) التي تمكن الأفراد من اكتساب المعرفة وتطبيقها بسهولة ، والتعلم أشبه بالسلوك في تعقيداته وعدم ثباته ، فهو معقد أحيانا ، ولا يحدث بمعدل ثابت أحيانا أخرى ، كونه لا يتم فعليا بمعزل تعلمها و التقيد بها من قبل الفرد ومن هنا ينبغي معرفة أبرز آليات تنفيذ البرامج التكوينية.



2- آليات تنفيذ البرامج التكوينية:

هناك ثلاث آليات لتنفيذ البرامج التكوينية عمليا[1]:

أ- **عرض البرنامج وقواعد العمل:** وهذا ما يظهر في الجدول التالي:

جدول رقم (05) يوضح عرض البرنامج وقواعد العمل:

تسلسل و تدرج.	المحتوى	الطرق التدريبية	المدة	الوسائل
1	توجيهات أولية للمتدرب	يقوم بها القائمون على التدريب والمدرب	ربع ساعة	....
2	عرض البرنامج	يقوم بها المدرب ويجلب انتباه المتدربين.	حوالي ساعة ونصف	Power point
3	المادة المعرفية	عرض نظري	ساعة من الزمن	Power point
4	المادة التطبيقية	ممارسة واقعية ميدانية	ساعة من الزمن	- آلات - أجهزة - فيديوهات

المصدر: كتاف الرزقي : البرامج التدريبية و الفاعلية التنظيمية في المؤسسة الصناعية الجزائرية ، أطروحة دكتوراه مقدمة بكلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، بجامعة سطيف 2 ، تحت إشراف الأستاذ الدكتور، سفاري ميلود ، 2016- 2017، ص 242 .

ويكون هذا قبل و أثناء تنفيذ البرنامج ، فقبل البرنامج يجب أن يمتاز المدرب ب :

- التحكم في نفسه.
- في حالة تعلم مستمر.
- متقنا لمهارات وفنيات العرض.
- متقنا للمهارات التقنية.

أما أثناء التنفيذ فيجب أن يمتاز ب :

[1]- عطاء الله محمد تيسير: **إدارة العملية التدريبية النظرية و التطبيق** ، دار حامد للنشر و التوزيع ، ط1 ، 2014 ، ص 136



التحضير المبكر والتخطيط لمنصة العرض وتقديم المحتوى من ناحية (الأهداف) ،كما تكون لديه لغة الجسد والاتصال البصري وأن يتميز بتقنيات الصوت يمتلك فن توجيه الأسئلة وتلقي الإجابات.

ج- **خصائص المتكون:**أن يتصف ب:

الانتباه + الاستماع والإنصات بالحفظ والاستيعاب والتكرار لتثبيت المهارات + طرح الأسئلة حول الأشياء المهمة مع المبادرة والمشاركة وانجاز التمارين النظرية والتطبيقية[1].

وأخيرا نرى بأن هذه المرحلة أي مرحلة تنفيذ البرنامج التكويني مهمة جدا في العمل التكويني بداية بتحديد الوقت المناسب له ، ثم تدعيمه وتجهيزه بجميع الوسائل والعوامل التي تساعد على النجاح ، وفي نفس الوقت المتابعة الموازنة لتلك العملية من البداية إلى النهاية خطوة بخطوة ، وكل هذا يقع على عاتق المدير المسئول عن هذا التكوين .

ولكي تكون مرحلة تنفيذ البرنامج التكويني ناجحة على المدى القصير أو الطويل يجب أن تتبع بإستراتيجية التكوين.

إستراتيجية التكوين وخارطته الدولية:

عملية التكوين هي عبارة عن دورة، هذه الدورة تحتاج إلى إدارة تسيرها وتنظمها باستمرار ، وتلبي الحاجات المطلوبة وحتى تضمن عملية التكوين .

إن هذه الدورة تتوافق مع العمل خاصة إذا كان وقت الدورة قصيرا ، فلا يتعد عادة مدة العام. لذلك فإننا ندير التكوين عن هذا المستوى دائما ، فنحن إذن في خطر من أن نكون متفاعلين مع المشكلات أكثر من كوننا متوقعين لها.

حيث تبدأ برا مج التكوين ونوقفها ، أو ربما نفشل في تقسيم أي شيء ،نحن بحاجة إلى أن يكون لدينا رؤية واضحة حول كيف نمكن أن نقدم التكوين لفترة أطول ،والتكوين في حاجة إلى التحليل وتقديم سياسات التكوين " ماذا وكم " وتوفر إستراتيجية التكوين التوجيه طويل المدى .

ولكي نضع إستراتيجية التكوين يتعين أن يكون لدينا رؤية لها ،ينبغي أن يكون عليه التكوين في المنظمة ولنقل مثلا خمس سنوات ينبغي أن يخطط لهذه السنوات والمعالم الرئيسة فيها ،وحين نضع إستراتيجية للتكوين يجب أن طرح الأسئلة التالية:

- ما كمية التكوين التي نحتاج إلى القيام بها في مكل عام؟

---

[1]-بلالا خلف السكارنة : **طرق إبداعية في لتدريب** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع للنشر والتوزيع عمان ،الأردن ، ط 1 ،2011 ، ص 100



- ما نوع الدورات التي نحتاج إلى توفرها؟.
- ما فئات الموظفين الذين سوف نعينهم ،وبأي الدورات؟.
- من عسنا نستعين به للقيام بالتكوين؟.
- هل سوف نستعين بمكونين لكل الوقت أو لجزء من الوقت أو بمكونين استشاريين
- أي الطرق سوف نتبعها لتقديم التكوين؟.
- ما الذي يحتمل أن يحدث من تغييرات اجتماعية و بيئية وتلك التي يشهدها مكان العمل.

في كل مرة التي علينا إعادة فحص إستراتيجية التكوين ما إذا كانت لا تزال صالحة في ضوء متطلبات التكوين الجديدة وما يتعلق بها من سياسات ، وبالتالي يجب أن نضع إستراتيجية بأحكم ما يمكن ،ولا نغير الإستراتيجية إلا إذا كان هناك تغييرات في العمل وتغييرات اجتماعية وبيئية كبيرة .[1]

فالإستراتيجية المحكمة يمكنها الاستجابة للتغيرات من خلال تعديلات تكتيكية بدلا من إلقاءها كلها جانبا.

والشكل التالي يبين الخارطة الدولية المعتمدة في عملية التكوين (التدريب).

[1]- مايك ويلز: **إدارة عملية التدريب** ، ترجمة إبراهيم الدسوقي ، السعودية ، 2005 ، ص 27 .



شكل رقم (13) يبين الخارطة الدولية.

تقويم الحاجات

التعرف على الحاجات

إختيار الدورات

إعداد الدورات

تحديد عبء العمل

إعداد المدربين

إختيار المدربين

تحديد مواقع وموارد

إنهاء الموازنة

إنهاء خطة التكوين

إدارة ما قبل الدورة

تخريج المدربين

تقديم الدورة

إثبات مصداقية التكوين

إدارة ما بعد الدورة

نقل المعلم

تقويم الدورة

تعديل الدورة



المصدر: (مايك ويلز, 2005,ص 27)

إن تصميم برنامج التكوين و تطبيقه على ارض الواقع لا يعتبر كافيا للحكم عليه أن كان ناجحا أم لا ، و انه قد حقق الأهداف التي أنشأ من أجلها ، و لهذا السبب يجب أن يتبع برنامج التكوين بعد تطبيقه بعملية تقييم شاملة حول ما تم تلقينه و تعلمه للأفراد من خبرات و مهارات ، و النتائج التي توصلت إليها الإدارة من جراء هذه العملية و ذلك حتى يتسنى للإدارة الحكم على مدى فعالية و نجاح هذا البرنامج أو فشله في تحقيق الغاية التي أنجز من أجلها .

و بذلك فهو جزء متمم و مكمل لعملية التكوين ، و رغم هذه الأهمية البالغة إلا أن هذه المرحلة لا تلقي الاهتمام الكبير من طرف أغلب المؤسسات التكوينية .

4-1 مفهوم و مبادئ تقييم التكوين :

حيث تعتبر عملية التقييم من أصعب و أهم المراحل التعليمية التكوينية ، و ذلك لان مسئولي تنمية الموارد البشرية في المؤسسة مطالبون بتطوير مهارات و أداء العاملين ، عن طريقة إتاحة فرص التكوين لهم ، وفي الوقت نفسه مطالبون بإثبات فوائد و عائدات التكوين ، وذلك من خلال الأدلة و الإحصائيات و الأرقام التي قد يصعب قياسها[1] .

لذلك فقد وردت تعاريف كثيرة كلها تصب في جوانب مختلفة من عملية التقييم و من أهم هذه التعاريف مايلي :

تعرف عملية التقييم على أنها الإجراءات التي تستخدمها الإدارة من أجل قياس كفاءة البرنامج التكويني و مدى نجاحه في تحقيق الأهداف المحددة ،وقياس كفاءة المتكونين ومدى التغيير الذي أحدثه التكوين فيهم ،وكذلك قياس كفاءة المتكونين قاموا بتنفيذ العمل التكويني.

ويعرف **ستانلي stanly** تقييم التكوين بأنه :"وسيلة لمعرفة ماذا فعل المكونون وما هي السبل التي تجعل البرامج أكثر فعالية ،ثم ما هي التعديلات التي يجب أن تتم على محتوى البرامج وعلى المنهجية ،وعلى أساليب التعلم المستخدمة.

[1]- حنا نصر الله : **إدارة الموارد البشرية** ، دار زهران للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن ، 2001 ، ص 237.



ويقصد بتقييم برنامج التكوين على انه تلك العملية التي يستند إليها المشرفين على البرنامج ،والتي تهدف إلى الوصف الدقيق لمستويات الأفراد بعد إخضاعهم لعملية التكوين ،والتي يمكن من خلالها الحكم بموضوعية على مدى نجاح المؤسسة في الوصول إلى الأهداف التي كانت قد سطرتها لتجاوز تلك النقائص والمشاكل التي تحد من قدرات أداء الأفراد للمهام الموكلة إليهم.

وان تقييم التكوين هو عملية هادفة لقياس فاعلية وكفاءة الخطة التكوينية ومقدار تحقيقها لأهداف المطلوبة وإبراز نواحي الضعف والقوة فيها ،فالتقييم هو قياس مدى تحقيق البرامج التكوينية للأهداف المقررة في خطة التكوين وهذا من اجل تطوير هذا البرامج حتى تلبي الاحتياجات التكوينية.

وعلى هذا الأساس فان إشكالية تقييم التكوين تبرز في أمرين:

1).تحديد ما إذا كانت أساليب وإجراءات التكوين المتبعة أدت إلى تحقيق التغير المطلوب في سلوك وتصرفات الأفراد المتكونين.

2).تحديد ما إذا كانت نتائج التكوين لها أي اثر ملحوظ على قدرة المؤسسة على تحقيقها.

كما يتم تقييم البرنامج التكويني من خلال تسجيل نتائج التكوين بانتظام سواء عن طريق متابعة سلوكيات وتصرفات المتكونين وممارستهم الفورية لوظائفهم وكذلك عن طريق اكتشاف مدى التطابق بين السلوكيات والتصرفات للمتكونين مع أهداف المؤسسة المرسومة لهم.[1]

من التعاريف السابقة يمكن استنتاج أن تقييم التكوين يتم على مستوى كل مراحل العملية التكوينية يمكن استنتاج **أن التقييم يبدأ قبل تنفيذ البرنامج ثم عند التطبيق والتنفيذ للبرنامج وأخيرا بعد تنفيذه .**

2/4 مبادئ عملية تقييم التكوين:

هناك العديد من المبادئ والركائز لابد من توفرها في عملية تقييم التكوين ومن أهمها ما يلي:[2]

أ* أن يكون التقييم عملية مستمرة تصاحب العملية التكوينية في مراحلها الأولى عند التخطيط والتصميم البرنامج التكويني ،و خلال التنفيذ وبعد الانتهاء من عملية التنفيذ.

ب* أن يشمل التقييم جميع عناصر ومكونات البرنامج التكويني ومن جميع جوانبه الإدارية والفنية والمالية ،وان يغطي التقييم خطة البرنامج التكويني وأسس ومعايير اختبار المكونين والمتكونين الذين يشاركون في البرنامج التكويني.

ج* أن يشمل تقييم البرنامج التكويني ذاته من مستواه ومادته وخططه وموعده ومدته.

[1]- ابراهيم حسن بلوط : **إدارة الموارد البشرية من منظور استراتجي** ، دار النهضة الحديثة ، بيروت ، لبنان ، 2002 ، ص 264.

[2]- رابح الخطيب : 2016 ، ص ص 280- 282



د* أن يتم تقييم البرنامج التكويني عن طريق استخدام أدوات وأساليب مثل الاستبيان ،الاختبارات و الملاحظات ...الخ.

ه* أن يمتد التقييم ليشمل الأثر الفعلي الذي يتركه البرنامج فعلا عن المتكونين أنفسهم من حيث قدرة البرنامج على اكتساب المتكونين المهارات اللازمة للارتقاء بأدائهم الوظيفي وفعاليتهم.

و* أن يشترك في عملية تقييم البرنامج التكويني جميع من له علاقة بالبرنامج من مشرفين ومدرسين وأرباب عمل...الخ.

ر* أن تتم عملية المتابعة للبرنامج التكويني عن طريق الزيارات الميدانية للمتكونين في مواقع أعمالهم بهدف معرفة مدى قدرة البرنامج التكويني على تلبية الحاجات التكوينية للمتكونين والتي تقررها طبيعة الوظائف التي يؤدوها في المؤسسات أو المصانع التي يعملون فيها.

ن* يجب أن تتم عملية تقييم ومتابعة البرنامج التكويني بشكل عملي ومتكامل وشمولي ،بحيث تغطي جميع عناصر هذا البرنامج من مدخلا ته وعملياته ومخرجاته ،وان يتم اعتماد التغذية العكسية كعنصر أساسي من عناصر النظام التكويني لمراقبة وضبط هذا البرنامج وتوجهه ،وضمان مساره من اجل أن يحقق الأهداف الموضوعة له.

- يجب أن تجري عملية التقييم على ضوء الأهداف المحددة سلفا للبرنامج ،وبعبارة أخرى فان معرفة أهداف البرنامج التكويني قبل البدء في عملية التقييم تمثل أهمية وضرورة لا غنى عنها.
- يجب أن يكون التقييم لعملية التكوين شاملا لكل المتكونين ولكل عناصر البرنامج التكويني.
- إن استعمال أكثر من أسلوب لتقييم فعالية التكوين من الوصول إلى دقة التقييم ،كما أن استعمال نفس الأساليب المستعملة خلال تحديد الاحتياجات التكوينية يزيد من هذه الدقة.
- يجب تكوين القائمين على عملية التقييم للتقليل من صعوبة هذه العملية والتغلب على المفردات والأخطاء المتعلقة بها.
- يجب أن تكون عملية التقييم عملية تعاونية بين مختلف الأطراف المعنية بالتكوين (المكون –المتكون-ومسئول التكوين...)وهذا التعاون شرط أساسي للنجاح.
- يجب أن يكون الجهد التقييمي جهدا مستمرا ،إذا كان يرجى من وراء وضع أساس سليم لتحسين وتطوير البرامج التكوينية ،ويجب أن يكون التقييم محددا تحديدا نوعيا ،فالتعميم لا يمكن أن يؤدي إلى تحسين البرنامج التكويني والتحديد النوعي يتطلب أن تسفر عملية التقييم عن نتائج



توضيح نقاط الضعف ونقاط التفوق على سبيل التحديد والحصر وأخيرا يجب النظر إلى نتائج التقييم على أنها وسيلة وليست غاية لان هذه النتائج هي الطريق للتطوير والتحسين.

وعليه فإننا نستنتج أن **تقييم التكوين عملية صعبة ومعقدة كما أنها عملية عامة لذا يجب على إدارة المؤسسة أن تولي لها أهمية بالغة وهذا لضمان فعالية برنامج التكوين وخاصة أنها الحلقة الأخيرة لهذا البرنامج.**

ثالثا – المداخل النظرية لدراسة التكوين :

تواجه المنظمات المختلفة في الدول الصناعية والنامية على حد سواء تحديات داخلية وخارجية متعددة ، فأما على المستوى الداخلي ثمة تغيرات في تعليم وتكوين الموارد البشرية ومؤهلاتها وتطلعاتها وطموحاتها ومشكلاتها ،وهناك حاجة إلى تغيير فلسفة المنظمات وهياكلها التنظيمية وعمليتها.

كما أن التكوين هو استثمار في المستقبل لتأهيل وبناء القوى العاملة والكوادر البشرية المنتجة لمواكبة معطيات العصر العلمية و التقنية والمؤهلة للتعامل مع مفاهيم وأساليب العمل الجديدة القادرة على تطبيقات النظريات واستخدام التقنيات الحديثة في إدارة القطاعات التنموية ،وقد اتضح هذا الاهتمام في تعدد النظريات والأبحاث العلمية الميدانية في تشخيص الواقع الفعلي للتكوين في المؤسسات المختلفة وتأثيراته على العلاقات التنظيمية في هذه المؤسسات والعلاقات الاجتماعية والتفاعل التنظيمي والاجتماعي ،ومدى الرضا والدافعية للعمل وكذا الروح المعنوية وهي متغيرات تندرج فيما يسمى اصطلاحا باستقرار العمل.

وعليه فان هذا الجزء سنتناول فيه مختلف المداخل النظرية الكلاسيكية ،والنيو كلاسيكية والحديثة.

1_النظريات الكلاسيكية:

أ_ نظرية الإدارة العلمية Scientific Management لفريدريك تايلور Frederick Taylor(1856-1915) :

يعد فريديك تايلور من أهم رواد الفكر الإداري إذ يعتبر أول من اخضع العمل والتنظيم ومشكلات الصناعة في المصنع للدراسة والبحث والتحليل بتطبيق أسلوب علمي منهجي رصين قوامه التجريب حيث بدأ حياته العلمية بمصنع للفولاذ في مدينة بنسلفانيا Pencelvanya بالولايات المتحدة الأمريكية وتندرج في العمل من سلم مساعد مهندس إلى مهندس ،إذا حصل على شهادة في الهندسة



الميكانيكية عن طريق المراسلة وبعد نهاية مساره المهني وإحالته إلى التقاعد ألف كتابه الشهير الموسوم بـ"**مبادئ الإدارة العلمية Principles Scientific Management سنة 1911**"[1]

لقد كانت الفكرة الرئيسية التي انطلقت منها مدرسة الإدارة العلمية انه يمكن تحقيق الزيادة الإنتاجية عن طريق إتباع عملي قوامه التخصص ولقد كان تركيزه على التدريب الفني وهو عبارة عن تحليل العمل إلى جزئياته مع دراسة كل جزئية على حدى ،حتى تحدد حركاتها الأساسية والزمن الذي يستغرق أدائها وتصميم المصنع بالشكل الذي يضمن انسياب الخدمات للآلات وتحرك العامل لأداء عمله ،تقرير الأجور الأساسية والإضافية بناءا على نوع العمل المطلوب ومستويات أدائه والزيادة التي يمكن أن يحققها العامل فيه.

لقد تم استنتاج هذا الأسلوب لما لاحظ أن تايلور أن الطرق التي يتبعها العامل في أداء عملهم طريقة عقيمة في اغلب الأحيان ،مما يرتب عليها خسارة وتبذيرا في الجهد والأموال ،لان الاعتقاد في زمنه ينصب على أن الخبرة والتمرن كفيلان بان يصل العامل من تلقاء نفسه على الطرق المثمرة والحركة الصحيحة اللازمة (الخطأ والصواب) بشكل مطلق لذلك يأخذ به وتصبح بدلا من ذلك أجزاء الدراسة دقيقة ومنظمة للعمل الصناعي وذلك بتقسيمه إلى مجموعة من المراحل حيث تقوم كل مرحلة بملاحظتها والتجريب عليها ومن ثم تحليلها واستخلاص النتائج منها ،فإذا ازدادت الإنتاجية وفق هذه التقنية أمكن لكل من المنظمة والعاملين جني فوائدها ،فتحصل الأولى على مزيد من الأجور والحوافز[2].

ويمكن تلخيص ما جاءت بها التايلورية في المبادئ التالية:

- التقسيم الجنيني للعمل تحديده كميا لغرض توزيع عمل ما على عدد من العمال لتحقيق أعلى مستوى من تبسيط العمل والفعالية في الأداء.
- اختيار العامل ينبغي أن يكون مطابقا لمستلزمات الأعمال التي يقوم بها فلا يمكن تعيين شخص نشيط وذكي في عمل دون مستواه الجسمي والذهني.
- تدريب العمال وفق متطلبات خطط تحليل العمل لأداء مهامهم والمراقبة المباشرة لهم من طرف المشرفين والمسيرين.

---

[1] Frederick Taylor : **principles Scientific Management**, New York ,harper and Row ,1911.

عن طريق :محمد قاسم القريوتي :**نظرية المنظمة والتنظيم** ،داروائل للنشر ،عمان ،الأردن ،ط 5 ،2008 ،ص 76.

[2] صالح بن نوار:**فعالية التنظيم في المؤسسات الاقتصادية**_مخبر علم الاجتماع والاتصال والبحث والترجمة ،قسنطينة ،2006 ،ص ص 125-127.



- المكافأة المالية اليومية للعمال كحافز مادي لهم لتحقيق امتثالهم للأوامر والإجراءات المتعلقة بالعمل[1].

وفي سياق هذه المبادئ فان تايلور ركز في تحليلاته للمنظمة على الأطر المفاهيمية التالية :السرعة ،الطاقة،التحمل و التكلفة .

ويرى أن الإدارة العلمية تعطي الاهتمام الأول لطبيعة الهيكل الداخلي للتنظيم اعتباره نظاما مغلقا (clased system)[2]،لأنها تبنت كثيرا من أفكار فيبر وبصفة خاصة التنظيمات البيروقراطية الرسمية.

فالتكوين بالنسبة لهذه النظرية يهدف إلى رفع القدرات والإمكانات الفردية قصد الوصول إلى المعايير المطلوبة لتحقيق الأداء الجيد حيث تنعكس زيادة مهارة الفرد الناتجة عن تكوين حجم الإنتاج وجودته هذا بالإضافة إلى أن التزايد المستمر في جوانب الفنية للوظائف والأعمال في الوقت الحاضر تدعو إلى التكوين المنظم الذي يتوافر لدى الفرد.

نقد و تقييم :

وما يؤخذ على هذه النظرية أن عملية التكوين هذه لا تتأتى بسهولة ولا تتأتى عن جميع العمال ،وغالبا ما تتأتى من خلال الخبرة والممارسة الواقعية للمهنة التي تعمل على بلورة هذه المعرفة وبالتالي الزيادة في الإنتاجية.

لان تحديد الاحتياجات التكوينية يعتبر في غاية الأهمية للتعرف على نقاط القوة والضعف تحديد المستويات التي تبدأ وبحاجة إلى التكوين ،كما يتم التعرف على الأفراد وقدراتهم وتحديد من سيتم تكوينهم.

ب- النظرية البيروقراطية Bureaurcacy theory لماكس فيبر Max weber:

ظهرت النظرية البيروقراطية في بداية القرن العشرين ورائدها هو عالم الاجتماع الألماني **ماكس فيبر Max weber** الذي كان يعمل أستاذا في الجامعات الأوروبية والولايات المتحدة الأمريكية

تعتبر النظرية البيروقراطية بمثابة اللبنة الأولى لنشأة النظريات العلمية الأخرى ،وانطلاقا من دراسات فيبر ومعايشته لمجتمعات ودول مختلفة ،نوصل إلى وضع تصور حول تطور المجتمعات حسب مؤهلات شاغلي الوظائف القيادية.

---

[1] مصطفى عشوي:**أسس علم النفس الصناعي التنظيمي** ،المؤسسة الوطنية للكتاب ،الجزائر،1992 ،ص 74.

[2] لوكيا الهاشمي :**نظريات المنظمة** ،مخبر التطبيقات النفسية والتربوية ،جامعة منتوري قسنطينة ،ص96.

ومن بين أهم أهداف البيروقراطية أنها تصف الجهاز الإداري المثالي للتنظيمات بأنه يقوم على أساس التقييم الإداري والمكتبي ،وكيفية تأثير هذا الجهاز على أداء المهام والسلوك التنظيمي ،وبنظرة عالم الاجتماع الثاقبة "فيبر" لاحظ أن مستوى البيروقراطية في الدول المتقدمة أعلى منه في الدول اقل تقدما وذلك لوجود عوامل وظروف موضوعية شجعت على قيام النظم البيروقراطية وتطورها واهم هذه العوامل هي[1]:

- وجود نظام نقدي متطور يمكن الدولة من دفع الأجور والرواتب نقدا.
- وجود نظام ضريبي يسمح للدولة للحصول على دخل ثابت.
- ظهور التنظيمات الضخمة والمعقدة وبالتالي فتقسيم العمل يتم حسب لوائح وقواعد وتعليمات مكتوبة.

وقد ركز "فيبر "اهتمامه أيضا لأجل تقديم نظرية مثالية تحدد نمط السلوك في التنظيم من خلال إعطائه مجموعة من المبادئ الخاصة والتي تعد بمثابة معالم النظرية البيروقراطية وهي كما الأتي :

- تقسيم العمل والتخصص.
- إتباع نظام الجدارة في التسلسل الرئاسي والتعيين منه.
- الإدارة مهنة تحتاج إلى التدريب والتكوين والتأهيل.
- الرسمية في العلاقات العمل داخليا وخارجيا.
- الاهتمام بدفع أجور وتعويضات عادلة للعاملين.

وعليه نستنتج مما سبق أن أفكار وأراء هذه النظرية حاولت إعطاء خطة عملية تقوم على التنظيم الرسمي المحكم ،كما اهتمت بالمورد البشري من ناحية تأهيلية وتدريبية لزيادة أدائه ،ومما يمكنه أيضا من التدرج الوظيفي بقدرته وكفاءته ،كما تعتبر أن التدريب المسبق ضروري وأساسي لشغل الوظائف وهذا ما يثبت مدى وعي النظرية البيروقراطية بدور البرامج التدريبية في تنمية الموارد البشرية ،حيث أن العامل الذي يمتلك اكبر قدر من المعارف والمهارات يملك تقديرا واحتراما خاصا لدى التنظيم البيروقراطي لأنه يملك خصائص القائد الناجح ويكتسب سلوكيات كثيرة.

نقد و تقييم :

---

[1] كامل محمد المغربي:**السلوك التنظيمي:مفاهيم وأسس سلوك الفرد والجامعة في التنظيم** ،دار الفكر ،عمان ،الأردن ،ط 3 ،2004 ،ص 45.



وبالرغم مما سبق من أراء هذه النظرية ،إلا آن ما يؤخذ عليها هو تجريدها للإنسان من النواحي النفسية والاجتماعية حين يؤدي مهاما وواجبات بطرق محددة قانونيا ،وبالتالي وحسب الرؤية البيروقراطية العامل يجب تكوينه وتدريبه على التعاملات الرسمية دون لأخذ بعين الاعتبار كل ما هو نفسي واجتماعي ،في حين أن العوامل الخارجية تتحكم في العامل ولا يمكن تجاهلها ،وعليه فالمؤسسة حسب البيروقراطية هي نسق مغلق كما أن النظرية البيروقراطية ركزت اهتمامها على التنظيم أكثر من القائم على هذا التنظيم .

ج- نظرية التقسيم الإداري theory of Administration direision ل "هنري فايول "Henry Fayol:

سميت جملة الأفكار الفايولوجية بنظرية التقسيم الإداري ،ونظرية التكوين الإداري ،وجاءت لأجل استكمال النقص الحاصل في التايلورية ،ويعد المهندس الفرنسي **"هنري فايول"** المؤسس الأول لها وبدون منازع إضافة إلى صاحب أفكار الفعل لـ"**ماكس فيبر وتشارد برنارد**"

استخدم "**فايول**"المنهج العلمي لـ"تيلور"عند تحليله للوظائف وانفرد بالتركيز على المؤسسة ككل ،وليس جزء منها ولا سيما على الجانب الإداري للعمليات المؤسساتية ،حيث أن نظريته للمدرسين تمحورت حول المهارات والمعارف الواجب تعلمها واكتسابها والتدريب عليها ،واهم ما جاء به كذلك هو تقسيمه للمؤسسة إلى ستة أقسام :قسم الأعمال الإدارية ،قسم الأعمال التجارية ،قسم التخطيط ،قسم الإنتاج ،قسم التسويق ،قسم الأمن ،ووضع 14 مبدأ ودعا المديرين إلى استخدامها والاستفادة منها وعندها قابلة للتطبيق على المؤسسات جميعا وهي[1]:

1/. تقسيم العمل Division Work

2/.السلطة Aut hority

3/.الانضباط Discipline

4/.وحدة القيادة unity of command

5/.وحدة التوجيه unity of pirection

6/.خضوع المصلحة الشخصية للمصالح العامة

8/.المركزية Centralisation

9/.سلسة التدرج Scalarchain

10/.الترتيب Crdre

11/.المساواة Equality

12 /.الاستقرار الوظيفي Stability

13/.المبادرة Initiation

[1] حسن إبراهيم بلوط :**المبادئ والاتجاهات الحديثة في إدارة المؤسسات** :دار النهضة العربية ،بيروت ،لبنان، 2005، ص 83.



Subordiration of Individial Interest   14/.روح التعاون Eprit de gorp

7/.تعويض الأفراد Rémunération

بناء على هذه المبادئ التي أدلى بها **"فايول"** حيث أكد على ضرورة التدريب المستمر للعامل وللمدير على حد سواء وهذا بجعلهم يتمتعون بروح الابتكار والإبداع ،مما يساهم في تحسين أدائهم للحصول على مكافآت وعلاوات تحقق لهم الرضا الوظيفي.

تعقيب وتقييم:

بعد عرضنا لجملة من الأفكار التي جاءت بها النظريات الكلاسيكية وما اتصفت به من قصور من حيث محدودية المعالجة النظرية للتنظيم باعتباره مخلقا يعمل في بيئة استاتيكية ،فان تلك النظريات أفسحت مجالا رحبا لمداخل نظرية لاحقة تناولت التنظيم بشكل أكثر واقعية وعمقا في تحليلاتها ومعالجتها بما يقلل تحقيق أفضل للأهداف التنظيمية.

ورغم الدور المهم الذي لعبته المدرسة الكلاسيكية في إرساء قواعد الفكر الإداري التنظيمي ومبادئها في دراسة المورد البشري إلا أنها وجهت لها مآخذ وانتقادات منها:

- اعتبار المورد البشري بمثابة أداة من أدوات الإنتاج.
- ركزت المدرسة الكلاسيكية على البعد الفني للعمل وأغفلت الجانب الاجتماعي والنفسي ومختلف العلاقات الاجتماعية للعاملين.
- أدى التركيز على التحفيز المادي والعمل بالدفع قطعة بقطعة إلى استغلال العامل بشناعة ولا إنسانية.
- التركيز على التنظيم الرسمي في العلاقات والاتصال أدى إلى محاولة جرد العاملين من الثقافات والتقاليد والعادات التي يحملونها إلى المنظمة.

ونظرا لهذه النقائص التي وجدت في النظريات الكلاسيكية إلا أنها ركزت في أبحاثها على التدريب المستمر ،إلا أنها أهملت الجانب السلوكي والإنساني للعامل والذي جاءت به النظريات النيوكلاسيكية لاستكمال ما أغفلته النظريات الكلاسيكية.

2- النظريات النيوكلاسيكية:

أ_نظرية العلاقات الإنسانية Human relation Approoch:

تقترن نظرية العلاقات الإنسانية بالباحث الاسترالي "التون مايو Elton Mayo"(1880- 1949) الذي يعد الأب الروحي لها وهذا من خلال الدراسات والتجارب التي قام بها وزملائه في جامعة هارفارد



تحت إشرافه مع زميله "روتلز بيرجر Rothbes Berger". كما عرفت هذه الدراسات بتجارب "هاوثورن" في شركة وسترن إلكترونيك western Electrinic في ولاية الينوى بالولايات المتحدة الأمريكية المجرات خلال الفترة (1927- 1932) ،وكانت تستهدف هذه الدراسة معرفة تأثير بعض المتغيرات المادية مثل:الإضاءة ،فترات الراحة ،ظروف العمل ،ساعات العمل ،نظام الأجور والإنتاجية[1].

وقد تم إجراء هذه الافتراضات ميدانيا وسميت بدراسات هاوثورن Hawthorne Stucwesوفق خمسة تجارب:

التجربة الأولى تتعلق بالإضاءة :

فبناء على افتراض أن تحسين ظروف العمل الطبيعية من إضاءة وتهوية يؤثر على الإنتاجية ،إذ تم تقسيم جماعات العمل إلى جماعتين ،جماعة ضابطة وأخرى تجريبية ،بحيث الجماعة الضابطة لم تدخل عليها تعديلات ظروف العمل بينما المجموعة التجريبية تم تجريب عليها عدة مستويات من الإضاءة ،من إضاءة بيئية إلى عادية ثم إلى جيدة وفي كل مرحلة يقيس الإنتاجية ولدهشة الفريق لم تكن هناك فروق ذات معنى في مستويات الإنتاج.

مما دفع بهم إلى المادية المتعلقة **إجراء فرض آخر وهو الظروف بالإرهاق والتغلب Fatigu،** فقاموا بتوزيع أوقات العمل من خلال تغيير فترات الراحة التي يأخذها العمال عدة مرات ،إلا انه لم يحصل إي تغيير يفسر العلاقة الشعور بالتعب والإنتاجية.

أما التجربة الثالثة والتي تتعلق بالأجور وبعد تطبيق الحوافز لم تلاحظ فروق حقيقية في مستويات الإنتاج .

نظرا لهذه النتائج المخالفة لتوقعات فريق البحث والمفاجئة لها جعلهم يتجهون إلى العمال مباشرة لمعرفة ماذا يريد العمال وما يفكرون به.

فجاءت **التجربة الرابعة المتمثلة في إجراء المقابلات مع العاملين** لمعرفة السر والسبب في الثبات النسبي لوتيرة الإنتاج ،وقد بينت المقابلات أن العوامل المسئولة عن الثبات في مستويات الإنتاجية هي أمور نفسية ومعنوية ترتبط بما يدور في أذهان العاملين .وبذلك اكتشف فريق البحث أن العوامل النفسية لها اثر كبير على الإنتاجية.

وعلى اثر هذا طلب فريق العمل من العاملين تزويدهم بمختلف الأمور التي تزعجهم في العمل من حيث العلاقات وأسلوب الإشراف المفضل لديهم ،وكان فريق البحث يراقب ويلاحظ جيدا **السلوك**

---

[1] حسين حريم:**مبادئ الإدارة الحديثة:النظريات ،العمليات الإدارية ،وظائف المنظمة** ،دار الحامد للنشر،ط 2 ،عمان ،الأردن، 2009، ص 61.



الجماعي وهو التجربة الخامسة حيث قام الفريق بإجراء ملاحظة ميدانية لملاحظة سلوك العاملين أثناء العمل وسجلوا ملاحظات على أسلوب العمل وديناميكية عمل الجماعات ميدانيا[1].

وبناءا على هذه التجارب توصل الفريق البحث إلى أن العوامل الاجتماعية والعلاقات الإنسانية تأثيرا كبيرا على الإنتاجية لدى العاملين وهذه أهم نقطة اختلاف مع النظرة الكلاسيكية التي ركزت على الجانب الفسيولوجي للعمال ،أما نظرية العلاقات الإنسانية فتركز على البعد الاجتماعي للطاقة الإنسانية وعلى الحوافز الغير مادية ودورها في رفع الروح المعنوية للعمال وتحقق الدافعية للعمل ،وبهذا فهي تنفي صفة الرشد للعامل ،فلقد أوضحت الدراسات أن إنتاجية الفرد لا تتأثر فقط بالطريقة التي يصمم بها العمل والأسلوب والسلوك الاقتصادي الذي يكافئ به الفرد ،ولكن أيضا بعوامل اجتماعية ونفسية معنية[2].

وقد اهتمت نظرية العلاقات الإنسانية بالتدريب للمورد البشري وضرورة الاهتمام بالسلوك الإنساني للجماعات و للفرد خاصة الجماعات الغير الرسمية ،فكلما أتيحت الفرصة للعامل لكي يتدرب ويتكون كلما زادت دافعيته للعمل.

ومما سبق نستنتج أن نظرية العلاقات الإنسانية ركزت على ضرورة إشباع الرغبات الإنسانية للإفراد كوسيلة لتحسين المردودية في الأداء والإنتاج ،وان التنظيم الذي يعمل وفق هذا الغرض (إشباع الرغبات الإنسانية للأفراد) هو التنظيم الكفء .كما أن إشباع الرغبات لا يتعلق فقط بالحاجات الاقتصادية فحسب بل هناك حاجات غير اقتصادية لها أهمية كبرى هي الأخرى والتي يتم إشباعها عبر الوسائل ،التي سنعرضها في النقاط التالية:

- تشجيع تكوين وتدريب الجماعات الاجتماعية في العمل.
- توفير القيادة الديمقراطية.
- تنظيم شبكة الاتصالات بين الإدارة والعامل وجماعات العمل.

وأخيرا نقول أن نظرية العلاقات الاجتماعية التفتت إلى زاوية جد مهمة إلا وهو **الرجل الاجتماعي** على حساب **الرجل الاقتصادي** ،فاهتمامها بالمورد البشري أمر مهم للغاية ،إلا أن ما يعاب عليها هو أنها أهملت الميزة الإنتاجية للمؤسسة فركزت على الإنسان وأغفلت التنظيم كما أغفلت الجانب السلوكي والتي جاءت بها النظرية السلوكية لتؤكده.

---

[1] محمد قاسم القريوتي :مرجع سابق ،ص 83.

[2] السيد الحسني :**النظرية الاجتماعية ودراسة التنظيم** ،دار المعارف ،القاهرة ،1985، ص 141.



2- نظرية X و Y لدو جلاس ماك جريجور Douglas Me.Gregor Theory:

قدم عالم النفس الاجتماعي **"ما جريجور"** الذي عمل أستاذا بمعهد "ماساسوبتش " التكنولوجيا ،وجهة نظره الخاصة بطبيعة البشر ،حيث قام باختبار افتراضات أساسية عن السلوك البشري ،كما عرض نظريتين مختلفتين للطبيعة البشرية اسماها نظرية (X) ونظرية (Y) في كتابة الموسم "الجانب الإنساني لمشروع الأعمال " 1960 ،ولقد عاد "ما جريجور"بتقديم مجموعتين من الافتراضات حول طبيعة السلوك الإنساني في محيط العمل لدى فئة المديرين وتتمثل هذه الافتراضات في الفروض المتعلقة بنظرية (X) و الفروض المتعلقة بنظرية (Y) فنظرية (X) تقوم على جملة من الفروض أهمها:

- الإنسان ليس طموح ويكره المسؤولية.
- يفضل الإنسان أن يقاد بدلا أن يقود.
- الإنسان كائن منغلقا لا تهمه أهداف المنظمة وكل ما يهمه ذاته فقط.

وفي هذه الحالة ولكي تستطيع الإدارة تحقيق أهدافها يجب أن تكون قوية ومتشددة في التعامل مع أفرادها وسبلها وأدواتها في ذلك الإشراف والرقابة.

أما نظرية (Y) فتنهض على افتراض أن الإنسان بطبيعته راغب في العمل وله القدرة والفعالية في ذلك وهو مستعد لتحمل المسؤولية ،ويسعى لتنمية أهداف المؤسسة ،وما على الإدارة إلا توفير الشروط الملائمة لتنمية قدراته وتحقيق أهدافه ،وان تحرره من الرقابة المباشرة وترك الحرية له في توجيه أنشطة وتحمل مسؤولياته لإشباع حاجاته وتحقيق ذاته ولهذا يكون من المفيد على الإدارة تفويض سلطاتها لمواردها البشرية وفسح المجال أمامهم للمشاركة في اتخاذ القرارات[1].

وما يمكن أن نستخلصه من خلال العرض المختصر لنظرية "ما جريجور"وعلاقته بموضوع الدراسة الراهنة المتعلقة بتكوين الأساتذة ،وان "ما جريجور"ركز على أهمية تكوين العنصر البشري في المؤسسة ويظهر ذلك بشكل جلي من خلال العرض الذي قامت عليه نظرية (Y) فالفرد يتصف حسب هذه النظرية يكون إنسان طموح وذكي ويريد أن يعمل ويحب عمله ،كون العمل بالنسبة إليه مطلب ضروري ولأجل استغلال طاقاته الكامنة على المؤسسة أن تنظم دورات تكوينية من شانها أن تزود العمال بالمعلومات والمعرفة الفنية اللازمة وبأساليب وطرق الأداء الضرورية.

[1] علي غربي:**تنمية الموارد البشرية** ،مطبعة الإخوة منتوري ،جامعة قسنطينة ،2004 ،ص ص 85 – 86.



قد ضمنت نظرية (X)و (Y) لدوجلاس ما جريجور ،فنظرية (X) يوضح فيها ،أن الواقع للعمل هو الخوف ويتطلب من المدير المتابعة عن قرب للمرؤوسين وهذا يعني أن المدير يحمي الفرد من عيوبه وأوجه النقص الكامنة فيه.

أما نظرية (Y) فمن خلالها تتضح الأهمية إلى تكوين الموارد البشرية فالأفراد يتصفون بقدراتهم على تحمل المسؤوليتان ولديهم الاستعداد لتحقيق أهداف المنظمة إلى جانب ذلك فهم ما يمتلكون القدرات على الإبداع وعلى المؤسسة أن تتيح لهم الوسائل لإشباع حاجاتهم المختلفة وهذا ما سيؤدي حتما إلى نتائج ايجابية على مستوى المؤسسة.

تعقيب وتقييم:

تنظر النظريات النيوكلاسيكية إلى التنظيم في كونه نسيجا من العلاقات الإنسانية والاجتماعية والتي نستقي منها قيما نافعة ونابعة وناجعة للعامل وللمنظمة.

في حين نجد أن نظرية XوY التي جاء بها ماك جريجور بينت الخصائص والمميزات التي نميز على أساسها بين العامل الكفء والعامل غير المهتم بأداء ما يطلب منه.

وعليه فالنظريات النيو كلاسيكية ركزت على البعد السلوكي للعامل وان التنظيم هو نسق مفتوح ،في حين اعتبرت التدريب ذا دور في تأقلم العامل مع العمل ،وان البرامج التدريبية تساهم في تعديل السلوك من السلب إلى الإيجاب ،وأنها تزود العاملين بالمعارف والمهارات التي بدورها تحقق الرضا الوظيفي لديهم.

إلا أن ما يؤخذ على هذه النظريات السلوكية هو اهتمامها البالغ بالطبيعة الفسيولوجية للمورد البشري ،وإهمالها الدور المهم لدور المنظمة في تأطير مواردها وعملها على التوفيق بين أهدافها وأهدافه وهذا ما نجده في النظريات الحديثة.

3- النظريات الحديثة:

1_ نظرية التكوين بالتبصر والاستبصار:

تنتمي هذه النظرية إلى المدرسة الجشطالتية ،وتقوم هذه النظرية على أفكار وأراء روادها وفي مقدمتهم **كوهلر KOHLER**حيث كان تركيزه في أبحاثه واهتماماته على المبادئ في دائرة التكوين العلمي والمعرفي ،فاهتدى إلى كيفية **تصميم ووضع البرامج التكوينية** ،وتخصص في هذا المجال ومن النتائج المهمة التي توصل إليها هي:

ضرورة التطبيق في مجال التعليم والتكوين ،وهذا التطبيق حسب "كوهلر KOHLER "هو نوع من **التكوين الأكاديمي** يختص به المتكونين ،حيث يتم تطوير القدرات والمؤهلات وتعويد المتكون على



الخرجات الميدانية في مجال الحقل التعليمي ،لان الصورة التي سيبصرها المتكون تبقى عالقة في مخليته ،وبهذا يكتسب المعلم والمعرفة بالاستبصار والتبصر ،فتولد لديه صورة واقعية عن المجال الذي ينتمي إليه ،وهذه الطريقة يسميها أصحاب هذه النظرية **بالطريقة الكلية** في **التعليم والتكوين التربوي** وتهتم بتركيب المعاني التي يمكن إدراكها المتخصصين في التكوين[1].

إن هذه الطريقة من التكوين تتم عادة بعدة محاولات ،حيث يبدأ المتعلم أو المتكون بمحاولة إيجاد الحل الصحيح فيتمكن من التوصل إلى الحل بعد التمكن من تفاصيل العملية الكلية ،أين يتم بعدها تعديل وتنظيم سلوك الأفراد المتكونين الذي ينتج عن سلوكاتهم نوع من التفاعل بينهم وبين بيئتهم التعليمية ،مما يؤدي إلى اكتساب معارف ومهارات جديدة تساهم في تطوير القدرات الذهنية لديهم ،مثل الإدراك الحسي والتخيل الذهني والتنسيق والتنظيم بين المعارف التي يتشبعون بها من الحقل النظري والميداني ،ويلعب التبصر والاستبصار دورا بارزا في التنظيم والتنسيق بين هذه المعارف العلمية ،كما حدد أصحاب هذه النظرية مجموعة من العوامل لابد من تواجدها وتوافرها لحدوث الاستبصار والتبصر في التكوين العلمي ،وهي النضج الجسمي والعقلي وتنظم المجال والخبرة.

وقد اشترط أصحاب هذه النظرية عدم مساعدة المدرس المتكون تدريجيا ،حتى يتسنى للمتكون الاعتماد على نفسه لكي يتعود على العملية التكوينية ،ويقوم بالعملية الكلية بمفرده حتى يتضمن نجاحه ،وهذا بالفهم التام للعملية الكلية ،والتتابع المنطقي الأجزاء الفرعية ،وضرورة معرفة وفهم العلاقة القائمة بين كل الأجزاء[2].

هذا وقد أصبح منهج الوحدات الذي ينظم المحتويات في صورة موضوعات حيث يتم تجمع الحقائق والمعارف المراد دراستها ،وهذا المنهج يعد من أهم النتائج التي توصلت إليه المدرسة الجشطالتية.

لقد تم تبني هذا الاتجاه لكونه من المداخل التي تهتم بقضايا التكوين ووظيفته في المؤسسة ،وعلاقته بوحدات المؤسسة الأخرى ومؤسستها المختلفة باعتبارها انساقا فرعية للمؤسسة ،وبناءات تعمل في إطار المحافظة على الأصناف الكبرى ،والعلاقة بينه وبين المؤسسة ،والنظر إليه في علاقته بباقي الوحدات الفرعية المكونة للنسق وفحصه في ضوء الإسهامات الوظيفية التي يقوم بها ،فالأنظمة الفرعية كنظام للتكوين يتم تحليله إلا من خلال وظيفته ،التي يقوم بها وبواسطتها يتم تحقيق التكامل

---

[1] إبراهيم وجيه محمود:**التعليم** ،أسسه ،**نظرياته** ،**تطبيقاته** ،دار المعرفة الجامعية ،الإسكندرية ،1995 ،ص 278.

[2] توما جور خوري :**الشخصية** ،**مفهومها** ،**سلوكها وعلاقتها بالتعليم** ،المؤسسة الجامعة للدراسات والنشر والتوزيع ،بيروت ،ط 1 ،1996 ،ص 144.



والتساند الداخلي في المؤسسة ،لكونه نظاما كليا رئيسيا في البناء المؤسساتي ككل ،ويعمل على المحافظة على بقاء النسق العام واستمراره ،ومن ثمة أسهم هذا المدخل النظري في إثراء التكوين في المؤسسات وذلك بالمحافظة على النظام وتحقيق التكامل الداخلي واستمراره في ضوء هذا الاهتمام.

إن مفهوم التكوين والتطوير بالنسبة لهذه النظرية **يعتبر ضرورة عامة** لانتظام وضمان الأداء المطلوب للأفراد والتنظيم بقصد رفع مرتفع الكفاءة الإنتاجية في المنظمة ،لان التكوين والتطوير لا يقتصران فقط على إعطاء المعلومات بل يجب أن تقترن بالممارسة الفعلية لأساليب الأداء الجديد ،ومن ثم نصف التكوين والتطوير بأنهما محاولة لتغيير سلوك الإفراد يجعلهم يستخدمون طرقا وأساليب مختلفة في أداء أعمالهم.

1- نظرية رأس المال البشري Robinson Russel:

سيطرت خلال فترة الستينات نظرية رأس المال البشري على اقتصاديات فقد وجدت عدة محاولات في هذه الفترة هدفت إلى جذب الانتباه إلى أهمية العنصر البشري وتحديد ماهيته ،و إدخال مهارات كأحد مكونات والتركيز على الاستثمار البشري لتحسين مهارات وإنتاجية الفرد ،فهذه النظرية ترى بان التكوين يعد استثمارا هاما ،ويظهر ذلك خلال أهمية الاستثمار الصحيح في الموارد البشرية نتيجة التطورات الاقتصادية والتكنولوجية والتوسع في استخدام نظم العمل وتغيير مفاهيم وأساليب الإدارة ،وإدخال الحسابات الالكترونية في طرق وأساليب الإنتاج ،فالتكوين يعتبر بمثابة استثمار حقيقي للمؤسسة ويعود عليها بالفائدة وانه حتمية نظرا لاتساع نشاطات المؤسسة ،وتعدد اختصاصاتها وزيادة حد المؤسسة هذا ما يؤدي إلى وجوب :**تخطيط الموارد البشرية وربطها باحتياجات المؤسسة وحسن توزيعه ،والتقليل من مدة الانجاز ،وانخفاض نسبة التغيب ودوران العمل ،وهذا كله يؤدي إلى تحقيق فعالية المنظمات لتحقيق الأهداف.**

لقد أدركت هذه النظرية أهمية الدور الذي تلعبه المؤسسات في تنمية رأس المال البشري سواء كان ذلك من خلال الإنفاق المباشر عليه آو عن طريق خلق الحوافز لتحفيز العمال ففي الماضي كانت هذه النفقات تعتبر بمثابة تكاليف جدلا من اعتبارها استثمارات هامة ،ما أدى إلى ظهور مفهوم رأس المال البشري والذي يركز على الإبعاد التالية:

- الاهتمام بعنصر العمل كعنصر من عناصر الانفتاح وبكيفية إعداد وتكوين الإفراد لأداء الوظائف تحدد لهم من طرف المؤسسة.

- الإنفاق على عملية إعداد الأفراد لأداء الوظائف من خلال المجلات التي تساهم في بناء الإنسان بدنيا وعقليا ومهاريا ،ويشمل ذلك الإنفاق على الصحة والتكوين والتعليم ،ثم يقيم رأس المال البشري بدلالة الدخل الإضافي الذي يولده هذا الاستثمار.
- تطوير المهارات والقدرات وتوسيع نطاق خيارات الفرد في العمل لقد قدم "روبنسون "من خلال نظريته نظرة جيدة للتكوين باعتباره استثمارا بدلا من كونه تكلفة على المؤسسة ،فالتطور التكنولوجي الحاصل واتساع نشاط المؤسسة وتطوره يتحتم عليها الاهتمام بتكوين أفرادها ،حتى يستطيع مواكبة هذه التطورات والتغييرات الحادثة على مستوى المؤسسة والسوق الداخلية والخارجية ،فالتكوين في هذه الحالة يدعم تحقيق التوعية في الخدمات والإنتاج[1] .

وهكذا اجمع الباحثون على تأثير التعليم في تحسين نوعية العمل وزيادة الإنتاج ومن ثم الزيادة في الدخل الوطني ويعود ذلك للأسباب التالية:

1). إن الشخص الأكثر تعليما يقوم بمهام وظيفية بشكل أفضل من الشخص الأقل تعليما.

2). إن الزيادة في سنوات التعليم تجعل الناس أكثر تقبلا للأفكار الجديدة.

3). إن الزيادة في سنوات التعليم وتنوعه يفتح أمام الناس فرص عمل أكثر.

4). إن التقدم العلمي والتكنولوجي يفرض تغييرا في هيكل المهن ،وخاصة في التقنيات الجديدة.

وقد أكد ذلك الزعم من جهته **فريدريك هاربسون F.Harbisson بقوله :"أن ثورة الأمم تتوقف على تنمية مواردها البشرية أكثر مما ترتبط بتنمية مواردها الطبيعية آو المادية ،وان أي بلد يعجز عن تنمية موارده الطبيعية أو المادية ،و أن يعجز عن تنمية كفاءات شعبه ومعارفه وحسن استغلالها في الاقتصاد الوطني ،هو بلد عاجز عن تنمية أي شيء آخر"** أما **بدروكي Bdrokeyb فيقول بشان الفرد المثقف الواعي أن احتياطا وافرا من الأفراد المثقفين هو شرط بقاء الوطن وأداة التنمية الاقتصادية والاجتماعية**[2].

- تقييم النظرية:

إن نظرة مدخل رأس المال البشري تعتمد على الموارد البشرية التي تشكل العنصر الأساسي في المؤسسة،كما أنها مصدر كل الطاقات والابتكارات وكل نجاح يحقق بالنسبة للمؤسسة يعود إليهم بالدرجة الأولى حتى لو تعاونت لما كانت مادية في عمليات الإنتاج.

---

[1]- راوية حسان :**إدارة الموارد البشرية** ..مستقبلية ،الدار الجامعية الإسكندرية ،ط 1 ،2001 ،ص ص 65-66.

[2]- بوعناقة علي:**المدخل إلى علم اجتماع التربية** ،قسم علم الاجتماع ،منشورات جامعة قسنطينة ،ب ت ،ص 77.



وكما تقول بان بناء المجتمع الحديث يكمن في الخصائص آو السمات الفردية للبشر لكنها تركز على الإنتاجية لا على العوامل الاجتماعية،كما أثير جدل كبير حول ارتباط التعليم بتحسين دخل الفرد آو مهنته .

4-المقاربة النظرية للبحث:

تعد قضية التكوين والتعليم من أكثر قضايا علم الاجتماع والاقتصاد تعقيدا وتشابكا ويرجع هذا إلى حداثة دراسة هذه القضية في الفكر السيكولوجي العام من ناحية ،والى اختلاف المنطلقات الفكرية والإيديولوجية التي تقف وراء هذه الدراسات من ناحية ثانية ،وقد انعكس هذا الاختلاف على تصورات الباحثين وتوجهاتهم إزاء قضية التكوين والتعليم.

لان النظريات المعالجة في هذه الدراسة تجمع على أهمية تكوين الموارد البشرية ،لأنه يعد أمر أساسيا في بناء شخصية الفرد ويلعب دورا حيويا في تنمية مهارات وسلوكيات الأفراد بهدف رفع مستوى الأداء وتحسينه ومن ثمة فان دراسة تكوين أساتذة التعليم الثانوي في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات تأتي في مقدمة الأمور التي يجب دراستها ،وذلك من اجل تحقيق عائد تربوي أو أحداث تغير اجتماعي ملموس ،لان أهمية التكوين تتمثل إلى رفع القدرات والإمكانات الفردية قصد الوصول إلى المعايير المطلوبة لتحقيق الأداء الجيد ،لان التكوين الجيد على الأسلوب المأمون لأداء العمل على كيفية أدائه يؤدي بلا شك إلى تخفيض معدل تكرار الخطأ.

والواقع أن قضية التكوين قضية فرضت نفسها على الفكر العالمي اعتبارا من النصف الثاني من القرن العشرين نتيجة التغيرات التي عرفها العالم بعد الحرب العالمية الثانية كان أهمها حركات الاستقلال الوطني وما نتج عنها من أفكار وفلسفات تدعو إلى التحرر من التبعية والتخلف ،ومن هنا ظهرت قضايا التخطيط للتكوين وللتعليم ،وبدأت القضايا تطرح نفسها على مستوى واسع أمام دوائر الفكر الاجتماعي والاقتصادي بوجه عام والسوسيولوجي بوجه خاص ،إن الشيء الذي جعل المنظرين والعلماء تناولوا التكوين بالدراسة والتحليل هي الأهمية التي يكتسبها هذا المتغير والتي حاول العلماء توضيحها من خلال الإسهامات المتنوعة حول هذا الموضوع كإسهامات النظريات الكلاسيكية المتنوعة فتلبية حاجيات التكوين وحاجة المجتمع يعد من الكفاءات الضرورية ومطلبا اجتماعيا ملحا في نظره ،فتوقيت الإصلاح يجب أن يضبط على اقاع الطلب الاجتماعي للمجتمع الحديث ومن هنا تم وضع مكونات النظام التربوي بصيغته المشهورة **مدخلات ومخرجات وعمليات وتغذية راجعة.**

في حين نرى أن النظريات النيو كلاسيكية تعتبر التكوين والتعليم من ابرز الوسائل التي اعتمدتها المجتمعات منذ القدم للحفاظ على وجودها وتحقيق تطلعاتها المستقبلية.



فان التعليم في نظر هذه النظريات هو عملية يركز عليها فيها على توجيه التعليم وطرقه ومحتوياته نحو ما يخدم الإنسان ،ومن هنا نجد أن التعليم في ظل المدرسة الإنسانية التي كانت تركز على كل ما هو إنساني وتدعيم حاجات الإنسان ومتطلباته يفترض أن تكون المدرسة مكانا ملائما للتلميذ والأستاذ والعملية التعليمية برمتها.

كما ركزت نظرية العلاقات الإنسانية أيضا على التكوين كوسيلة أفضل للتغيير في الاتجاهات والسلوك،وبالتالي في زيادة المهارات والقدرة على التكيف داخل الجماعة وفهم سلوك الآخرين[1].فالمجتمع أنما هو مجموع أفراد ،ولذلك فان أول ما يملكه من قدرات هي قدرات أفراده ،وبهذا المدخل يعود الإنسان ليحتل قلب ساحة الفكر والحركة والنشاط على أساس هو صانع التطوير والتغيير الحقيقي.

إن **التكوين** إما أن يكون عملا اقتصاديا واجتماعيا **وتربويا متكاملا** وإما لا يكون ،والتخطيط تخطيط واحد شامل له قطبيه **التربوي والاقتصادي والاجتماعي** ،وهو ينحدر ويفقد أغراضه إذا أهمل أي واحد من هذه الأقطاب الثلاثة ،ولا سيما إذا أهمل الجانب التربوي والاجتماعي محط رحالة خلق الحضارة الجديرة بالإنسان رغم أهمية عنصر الإنسان في عملية التكوين و انتشار هذا المفهوم.

إلا انه قد ظهرت اتجاهات تنادي بنظرة أكثر توازن لموقع الإنسان من التكوين ،لان قيم الإنسان وحاجاته تعد جزءا من التربية.

ومن النظريات الحديثة نجد نظرية التكوين بالتبصر والاستبصار والتي قدمت وجهات نظر وبحوث علمية كشفت فيها عن وجود علاقة إرتباطية قابلة للتعديل بين تلبية حاجات الإنسان والموقف وتزداد قوة الاستجابة إيجابا إذا ارتبطت بالانجاز والنجاح والعكس صحيح .كما أن التعزيز له علاقة تأثير مباشرة على الأداء حين يعتبر من مستوى الدافعية لدى المتكون ،كذلك ضرورة التطبيق في مجال التكوين ،وهذا التطبيق هو نوع من التكوين الأكاديمي يتعود فيه المتكونين على الخرجات الميدانية لتبقى الصورة التي يبصرها المتكون خلالها عالقة في مخليته.

وكل هذه الإسهامات والمعلومات ساعدت كثيرا في تعريف التكوين والطرق التي تساعد في إنجاحه ووضع برامجه ،وأهميته البالغة في تطوير قدرات الأفراد وتحقق أهداف المؤسسات بصفة عامة والمؤسسات التربوية بصفة خاصة.

كما إننا نجد من النظريات الحديثة نظرية رأس المال البشري حين زاد تطور هذا المفهوم في العصر الحديث ،حين تطور الفكر الاقتصادي ،وراح رجال التربية يؤكدون كل مرة على دور التكوين والتعليم في زيادة الخبرة والإنتاج ،و كان أول ظهور لنظرية رأس المال البشري عام 1960 عندما عرض

---

[1] بشانية سعد:**علم اجتماع العمل** ،منشورات جامعة منتوري قسنطينة ،2003/2002 ،ص ص 80-95.



الاقتصادي الأمريكي الحائز على جائزة نوبل حول إسهام التربية والتكوين في التنمية **تيو دور شولتز TH.Shulty** نظريته بعنوان **الاستثمار في رأس المال البشري** ثم كتابه **القيمة الاقتصادية للتربية** عام 1963 وكان الفضل الأكبر في انتشار هذه النظرية في العالم أجمع لمنظمة اليونسكو ومنظمة التنمية للتعاون الاقتصادي التابعة للأمم المتحدة وعن جوابه عن سؤال ما علاقة التربية بالاقتصاد؟ .

قال شولتز:"التربية هي استرجاع ما لدى الفرد من قدرات كامنة ،وتنمية الفرد خلقيا وعقليا حتى يصبح حساسا بالنسبة للاختبارات الفردية والاجتماعية ،قادرا على العمل والنشاط بمقتضى ما يختاره منها ،كما تعني يتمكن الفرد من الاستجابة لدوره الاجتماعي عن طريق التعليم المنظم ،كما تعمل التربية على تكوين الفرد وتشكيل قدراته".وقوله:"أن توعية الشعب وتعليمه هما الشرطان الأساسيان لرفاهية البشرية".وفي دراسة قام بها شولتز ميدانيا ،انتهى إلى أن الإنسان يمثل رأس المال الدائم للدول ،لذلك طلب العناية به ،وهكذا انتهى إلى افتراض جديد وهو أن التربية ليست مجرد نشاط استهلاكي بل استثمار يقود إلى تشكيل الرأسمالي البشري.

والخلاصة أن هذه الاتجاهات النظرية مهما اختلفت في إعطاء الأولوية لعامل دون الأخر ،فهي كلها تجمع على أهمية التعليم في تكوين الفرد وتأهيله ايجابيا ليساهم في عملية تطوير المنظومة التربوية بصفة عامة و التعليم الثانوي بصفة خاصة ، وفضلا عما كان سائدا منذ قرون ،خلت حول ضرورة التعليم والتكوين كسبيل لأي نهضة وتقدم ،**فان الجديد في السنوات الأخيرة هو تزايد الادارك بان المسالة لم تعد مجرد تعلم ،وإنما أصبحت قضية تهيئة الفرد والمجتمع لحقائق وديناميات عصر جديد هو عصر الثروة التكنولوجية الثالثة ،وهي الثورة التي تعتمد أساسا على العقل البشري ،والاليكترونيات الدقيقة والكمبيوتر.**

وتوليد المعلومات وتنظيمها واختزالها واستردادها وتوصيلها بسرعة متناهية ،ويمكن لجميع الشعوب أن تخوض غمار هذه الثورة التكنولوجية الحديثة ،إذا ما أحسنت إعداد أبنائها تربويا وتعليميا لذلك ،هكذا أصبح ينظر إلى التعليم في عصرنا الحاضر على انه استثمار للموارد البشرية ،كما ارتبط التعليم بمخططات التكوين والتنمية في خطوطها العريضة ،ولكن هذا الربط بين التكوين وخطط التنمية لم يغفل الأهداف التربوية الإنسانية إذ ينبغي أن يقوم هذا الربط على أسس علمية سليمة.لان تحليل الأنظمة التربوية وبما تحمله من مكونات متباينة فيها بينها ،ليس من السهل القيام بذلك من خلال تبني توجها نظريا فريدا كما ذكرنا سالفا ،لان النظام التربوي عادة مجموعة أحكام رسمية تحدد أهدافه وتوزع أدواره الاجتماعية على أفراده ،وترسم سياسته التكوينية الادراية والتعليمية ،إلا أن الأحكام والقوانين الرسمية هذه لا تستطيع توضيح أو وصف حقيقية العلاقات



الاجتماعية القائمة ،في هذه الأنظمة التربوية طالما أن هناك مجموعة أحكام غير رسمية ولا شعورية تلعب الدور الكبير في تحديد مجالات القوة والنفوذ ،ورسم طبيعة العلائق الحقيقة التي تربط بين الأدوار والمراكز المختلفة ،فالتكامل بين النظريات المختلفة لفهم الواقع الاجتماعي والتربوي دون إغفال المؤثرات الأخرى على المجال الدراسي ،فالغرق في إصلاح الجوانب التقنية والبيداغوجية من المنظومات التربوية ،وإهمال الجوانب الاجتماعية و النفسية قد يجعل من عملية الإصلاح التربوي مبتورة ولا تلبي طموح المشروع منها :

فالواقع الاجتماعي بكل تجلياته يجب أن يكون حاضرا في أي عملية إصلاحية ،حيث لا تتم التربية إلا إذا جعلنا الواقع الحي ،الواقع التربوي بكل مقوماته المختلفة والواقع الاجتماعي بميادينه المتعددة ،واستجواب هذا المرجع وتنقله على وجوهه المختلفة توضيحا وتحليلا ونقدا وهذا ما يستلزم توسيع حورا التربية والتكوين مع المجتمع.

رابعا – مبادئ تكوين المعلمين في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة

يتفق الباحثون والمختصون في الميدان التربوي والتعليمي ،أن تكوين المعلم يعد ضرورة لا بد منها ،نظرا للتغيرات السريعة في مجالات الحياة المختلفة التي تحدث حاليا ،ومن اجل مسايرة هذه التطورات تسخر الدول والحكومات في العالم أموالا هائلة لقطاع التربية والتعليم ،لآجل تكوين المعلمين والرفع من مستوى أدائهم وفعاليتهم التعليمية ،ويمكن أن نوضح باختصار أهمية تكوين المعلم (الأستاذ)في النقاط التالية:

- كونه ركيزة أساسية في بناء التعليم وتطويره في عملية الإصلاح والبناء ،إذ به تتم تربية الأجيال ،وبه يصلح لشأن الثقافة والتعليم ،فالعملية التربوية بكل مكوناتها وإبعادها المختلفة وما يتعلق بها من عناصر وعوامل مختلفة ،كالمناهج المصممة بإتقان ،والكتب الدراسية الجيدة ،والمباني المجهزة ،والإدارة المدرسية المنظمة ،لا تعني شيئا إذا افتقرت إلى المعلم يمتلك الكفاءة اللازمة عبر عملية التكوين الفاعلة.
- لمهنة التعليم مكانة مهمة جدا في مجال التربية والتعليم ،ومن هنا أصبحت العناية بتكوين المعلم عمليا من الأولويات للرفع من المردود التعليمي وتحسين النتائج المدرسية في جميع مستوياتها.



1- مراحــل تكوين المعلمين في الجزائر:

أ- التكوين الاستثنائي من 1962 -1970:

وجدت الجزائر نفسها غداة الاستقلال أمام مشكلات عديدة ،منها مشكلة افتقارها إلى نظام تربوي وطني خال من الشوائب الإرث الاستعماري ،وافتقارها إلى إطارات نقاط بها مسؤوليات التربية والتعليم في مدرسة جزائرية مستقلة ،وفي ظل تفشي الأمية على نطاق واسع في المجتمع مما اثر كثيرا على توازن كل القطاعات والمؤسسات ،وظهر جليا عجز النظام التربوي في عدم إمكانية تلبية متطلبات المدرس لشرائح واسعة في المجتمع ،مما أدى إلى تقلص فرض التعليم بشكل ملحوظ ،وفي ضوء هذه الحالة جاء رد فعل طبيعي في شكل تحديد من طرف الدولة آنذاك ،وهو فتح المدرسة الجزائرية على مصرعيها لكل أبناء الجزائر دون تميز ،هذه الوضعية الصعبة حتمت على الدولة تبني خيارات صعبة وغر محسومة من حيث العواقب ،من أبرزها توظيف المعلمين دون شروط محددة لان الغاية كانت موجهة نحو الرغبة في تأسيس نظام تربوي جزائري ،كمظهر أساسي لفرض واقع السيادة الوطنية المسترجعة حديثا ،ففي 1962 تم تنصيب لجنة إصلاح التعليم ،والتي كلفت بوضع خطة تعليمية شاملة ،وفي سنة 1964 أصدرت هذه اللجنة أول تقرير لها يرصد لها وضعية نظام التعليم في الجزائر ،حيث بين أن الوضعية لا تزال تراوح مكانها ،ولم يحصل أي تقدم ملموس ،وفي الحقيقة لم يعرف النظام التربوي تغييرا كبيرا ،ولم تشهد السنوات الأولى من الاستقلال إلا جملة من العمليات الإجرائية المرتبطة بتهيئة الهياكل وتوفير مستلزمات بسيطة لعملية التمدرس ،والتي اقتصرت على مايلي:

- التوظيف المباشر للممرنين و المساعدين.
- تأليف الكتب المدرسية وتوفير الوثائق التربوية.
- بناء المرافق التعليمية في كل نواحي الوطن.
- اللجوء إلى عقود تعاون مع البلدان الشقيقة والصديقة[1].

وفي هذه الفترة لا يمكننا أن نتحدث عن منظومة تكوين المعلم في الجزائر ،في ظل الاعتماد الكلي على التوظيف المباشر في التعليم ،لمواجهة الوضع الخاص الموروث عن العهد الاستعماري،حيث تم توظيف كل فرد قادر على التعليم مهما كانت ثقافته متواضعة ،سواء باللغة العربية أو بالفرنسية

---

[1] بلقاسم بلقيدوم : **الفعالية التربوية لأستاذ التعليم المتوسط العمليات و التفاعل كمعيار** ، أطروحة مكملة لنيل شهادة دكتوراه العلوم ، بكلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، جامعة سطيف 2 ، تحت إشراف الأستاذ الدكتور ، بوعبد الله لحسن ، 2012- 2013 ،ص ص 146- 147



،وظهر ما يعرف باسم السلك المعلمين المرنين يخضع فيه المعلم للتأهيل أثناء الخدمة ،وهو إجراءا استعجاليا للتكوين ،حيث تم التركيز فيه على الجوانب المهنية والثقافية للمعلم الجديد.

وقد اتسمت المرحلة بالإجراءات السريعة للتوظيف المباشر للمدرسين ،والذين يفقدون المبادئ الضرورية في التدريس للقيام بمهنة التعليم ،ومن هنا لا يمكننا أن نتكلم عن تكوين أولي بات معنى الكلمة ،لافتقار منظومتنا التكوينية إلى اطر تنظيمية وتشريعية تسير وتنظم التكوين الأولي ،ولهذا لم يأخذ التكوين الأولي للمعلمين صبغة جديدة إلا بعد إنشاء مديرية للتكوين تابعة لوزارة التربية الوطنية سنة 1970 ،وتأسيس المعاهد التكنولوجية للتربية.

ب- التكوين في المعاهد التكنولوجية من سنة 1970 – 1985:

تميزت نهاية المرحلة السابقة ببدء العمل وفق مخططات الإنمائية ،وقد هيأ المخطط الثلاثي الأول 67- 69 المبادئ الكبرى للتربية في الجزائر ،ومن هنا كان من الطبيعي أن تحقق من حدة تأثير الوضعية السابقة ،والمتعمدة بالأساس على التوظيف المباشر من دون شروط لسد الحاجات الملحة ،حيث عمدت الوصاية إلى إنشاء المعاهد التكنولوجية لتكوين المعلمين ،وتحسين مستواهم واكتسابهم ثقافة تربوية نظرية وتطبيقية ،تسمح لهم بالممارسة التربوية الفعالة ،ففي هذا الصدد يقول **رابح تركي** :"لقد تكونت المعاهد التكنولوجية كاستجابة لإصلاح التعليم بهدف تدارك النقص ،بمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 170 /115 الصادر بتاريخ 1 أغسطس 1970 واستند إلى ثلاثة مبادئ وهي:

- مبدأ تقوية أهداف التكوين وتطبيقاتها في المعاهد التكنولوجية.
- مبدأ استعمال الوسائل الاستثنائية للتكوين.
- الأعمال العاجلة للتكوين الأولي 73/70.
- تأسيس 30 معهد تكنولوجيا للإطارات المتوسطة والعليا بما فيها التربية والتعليم[1].

وقد هدفت هذه الإستراتيجية المعتمدة على إنشاء معاهد إلى تحقيق ما يلي:

- إكساب المعلمين وتزويدهم بالمعارف التربوية الضرورية قبل مزاولة المهنة.
- توسيع الآفاق الثقافية والمعرفية للمعلمين.
- تكوين مستعجل لتلبية الحاجات الآتية لقطاع التربية (توفير المعلمين).
- سياسة التوازن الجهوي في التكوين بإنشاء معاهد في مختلف جهات الوطن.
- الاستغناء التدريجي عن المتعاونين الأجانب الذين كانوا يكلفون خزينة الدولة ،ومن ثم تحقيق احد أهداف الإصلاح التربوي ،والمتمثل في جزأرة قطاع التربية والتكوين.

1- بلقاسم بلقيدوم : **الفعالية التربوية لأستاذ التعليم المتوسط** ، مرجع سابق ، ص 148 .



- وقد تم الاتفاق على أن تكون فترة التكوين لا تتجاوز السنة الواحدة لنمط المساعدين ،رغم التخفيضات على الفترة التي تعتبر غير كافية حتى في نظر الجهة الوطنية

إذ يهدف التكوين في المعاهد التكنولوجية إلى تكوين أولي للمعلمين الذي يعرف على انه التكوين الذي يمنح للمتكون قبل مزاولته وظائف ومهام معينة (كالتعليم)ويتضمن تعميق المعارف التخصصية الأساسية للمتكون وتزويده بالمهارات المهنية اللازمة وكذا بالمعارف النظرية والتطبيقية.

وانطلاقا من الأهداف والتي تحددها له المادة الثانية من المرسوم رقم 83-353 المؤرخ في 21 مارس 1983 وهي المادة التي تقسم أهداف التكوين الأولي إلى قسمين:

1).**التعليم النظري:** ويستهدف ما يلي:

- تعزيز المعلومات العامة والنوعية حسب الفروع.
- اكتساب المعلومات الأساسية في علوم التربية.

2). **التكوين العملي:** ويتعلق بالتقنيات المعنية.

وقد أشارت هذه المادة عن وجود تصور ذي بعدين لهذا التكوين ،بعد نظري وبعد تطبيقي.

***البعد النظري:** ويهدف التكوين من خلاله إلى تعميق المعارف التي سبق للمتكون أن اكتسبها أثناء تكوينه في المؤسسات ،والملاحظ أن التكوين الأولي لا يختلف جوهريا عن التعلم ،إذ أن الهدف من التكوين هو تعزيز وتعميق لمكتسبات سابقة وليس تحويلا للفرد من تلميذ إلى متكون يتم إعداده للممارسة مهنته على أساس برامج تكوينية ومهنية.

***البعد التطبيقي:** ويهدف إلى تمكين المتربص من التقنيات التربوية المختلفة التي تتطلبها المهنة ،وغالبا ما يتم اكتسابها من خلال مشاركة المتكون في التربصات الأسبوعية ،والتي تتم برمجتها مرة واحدة في الأسبوع ،وكذا التربصات المغلقة ،التي تتم تنظيمها وبرمجتها لفائدة المتربصين على فترتين خلال السنة التكوينية ،تدوم كل فترة خمسة عشر يوما.

واهم ما ميز مرحلة الثمانينيات هو السعي الدءوب للهيأة الوصية لأجل نجاح مشروع المدرسة الأساسية ،الذي مثل رهان أساسي في التنمية بكل مناحيها الثقافية والاجتماعية والاقتصادية ،مما جعل التركيز ينصب على محرك أساسي ،يتمثل في هيئة التدريس الكفاءة لإنجاح هذا المشروع الطموح.

ج – تراجع التكوين الأولي 1990- 1997:

أهم ما ميز هذه المرحلة تراجع عملية التكوين المعلمين ،بالإضافة إلى تقليص فتح مناصب العمل في سلك التعليم ،و مرد ذلك إلى تشبع هذا السلك من جهة وبروز ملامح الأزمة الاقتصادية والسياسية التي بدأت تلوح في الأفق من جهة أخرى ،فقد ورد في احد تقارير المجلس الأعلى للتربية ما



يشير بدقة إلى هذه الوضعية "إذا كان من الميسور لبلادنا أن توفر التمويل الكافي خلال السبعينات فان ذلك لم يعد في إمكانها اليوم ،إذ أنها تعيش ضائقة اقتصادية فرضت عليها تصنيفا هيكليا ،مما يحتم على منظومتنا التربوية تكييف طرائق تسيرها وتمويلها."[1]

وقد رأينا في القانون السابق أن ترقية المساعدين إلى سلك معلمي المدرسة الأساسية لا يتجاوز 10 بالمائة ،وقد ارتبط هذا التحديد بدون شك ،بالصعوبات الاقتصادية ،ولهذا أصبحت المعاهد التكنولوجية للتربية تقوم بتكوين المعلمين الموجودين في الخدمة من اجل ترقيتهم .وقد جاء في المنشور 91/25 في إحدى فقراته ما يلي:"استعمال التكوين البيداغوجي والمعرفي لصالح الفئات التي لم تتلق تكوينا أوليا قبل التحاقها ، أو تلك التي كانت مدة التكوين الأولي التي وجهت لها قصيرة غير كافية".[2]

إن عدم وجود سياسة واضحة المعالم في مجال التكوين المعلمين ،جعل القطاع دون مخطط غير مدروس ،ولو فسح المجال منذ البداية لهذه الفئة لاقتصدت الوزارة الوصية الموارد الكثيرة التي صرفت في التكوين أثناء الخدمة ،ولتحسين مستوى المعلمين كثيرا لقد تأثرت سياسة تكوين الموارد البشرية بضغط الأعداد ،فإنها وان لبت حاجات التكوين في الأساس ،إلا أنها لم تولي العناية الكافية لوظائف التأطير والتسيير والبحث والتطوير.

لقد عرفت هذه المرحلة لجوء الوصاية إلى تقليص المعاهد التكنولوجية ،حيث تم غلق بعضها وتحويلها إلى ثانويات أو مراكز جامعية ،بالإضافة إلى التركيز على تكوين المعلمين الموجودين في الميدان ،أن ما تتميز به هذه الفترة هو تراجع العرض في مجال التكوين كنتيجة لتلبية نسبة لحاجات القطاع وانعكاس ذلك على سير المعاهد التكنولوجية للتربية.

د- التكوين في المدارس العليا للأساتذة سنة 1998:

وبعد كل التغيرات والإصلاحات التي حدثت في مجال تكوين المعلم في الجزائر ،قرر رئيس الجمهورية إنشاء المجلس الأعلى للتربية 1997 الذي تم فيه نقل جميع فئات المدرسين إلى الجامعة ،وبالضبط إلى المدارس العليا للأساتذة ،وهذا بدءا من سنة 2000/1999 وعددها أربعة: مدرسة القبة ،مدرسة بوزريعة ،مدرسة قسنطينة ،مدرسة وهران ،يتم فيها قبول المرشحين للتكوين بعد حصولهم على شهادة الباكلوريا 20/11 فما فوق ،زيادة على إجراء مقابلة للانتقاء ،وهذا معمول به مع معلمي جميع الأطوار ،فيا يخص مدة التكوين ،فان المعمول به في المدارس العليا للأساتذة يكون على النحو التالي:

---

[1] - بلقاسم بلقيدوم : مرجع سابق ، ص 150 .

[2] - المنشور الوزاري رقم 91/21 المؤرخ في 1991/11/02.



* مدرس ابتدائي يتلقى تكوينا يدوم مدة ثلاث سنوات.

*أستاذ تعليم المتوسط يتلقى تكوينا يدوم مدة أربع سنوات.

*أستاذ تعليم ثانوي يبقى في المدرسة لمدة خمس سنوات.

وقد جاءت هذه الإجراءات لتعميق وترسيخ التكوين لدى مختلف المعلمين في جميع الأطوار ،وهذا لتروع لإطالة مدة التكوين معمول به حاليا في معظم النظم التربوية في العالم.وبالنسبة لمحتوى التكوين اتبعت الجزائر النموذج المتزامن الذي يقدم التكوين الأكاديمي والتكوين المهني أو البيداغوجي وفي نفس المدرسة وفي نفس الوقت ،وفي إطار برنامج موحد ،مع الإشارة إلى أن المدرسة توجه الطالب في السنة الأخيرة للتربص في إحدى المدارس بمختلف أطوارها لكل صنف من المتكونين ،وهذا لتعميق تكوينيه البيداغوجي والعملي.

أما فيما يخص الأهداف العامة للتكوين الأولي في هذه المدارس ،فقد حددته نشرية وزارة التربية ،تنمية الحس المدني لدى الأستاذ ،والاحترام الجاد لكرامة الإنسان ،وتربية الحس المرهف لمجموع القيم التي تعتبر عماد مهنة التدريس كما يتعين على التكوين الأولي أن يطر وينمي لدى الأستاذ المعارف الخاصة بـ:

*الدراية الكاملة بمقرر المادة الدراسية.

*البرنامج والأجهزة التعليمية المتوفرة

* التلاميذ

* استراتيجيات العامة المتعلقة بالتدخل التربوي.

*المحيط التربوي.

إلى جانب تشجيع الاعتناء والتحكم في النشاطات المعنية التي تتصل بـ:

* تخطيط النشاط التربوي.

*ا لتدخل البيداغوجي.

* تقييم مكتسبات التلاميذ.

ولضمان تكوين مثل هؤلاء المعلمين يقترح قطاع التربية الوطنية إعادة تنظيم التكوين الأولي لمعلمي مختلف الأطوار بصفة جذرية مما يقتضي:

- ضبط معايير ترتكز على انتقاء الأحسن للالتحاق بالتكوين.
- إعادة النظر في مخططات التكوين القائمة.



- اللجوء إلى مؤطرين جامعيين مؤهلين للتكفل بالتكوين الأكاديمي ،وهذا الشرط أصبح واقعيا في ظل التكوين المعتمد حاليا في المدارس العليا للأساتذة .

وقد ضبطت بالفعل هذه المعايير والشروط اللازمة للتكوين كما حددتها في البداية ومن هنا يظهر بان عملية التكوين في المدارس العليا للأساتذة خيار ذو أهمية كبيرة ،يسمح للمتكون من تلقى دروس تكوينية في المجالات المتعددة الأكاديمية والبيداغوجية والنفسية التي تؤهله ليصبح معلما في المستقبل.

أما عن الأهداف المحددة لهذا التكوين فهي أهداف عامة يصعب تحقيقها ،لذا يجب تحديدها في أهداف إجرائية يمكن قياسها وملاحظتها وتقويمها ،وتظهر في أداء المتكون بعد تخرجه.

2- تكوين المعلمين في ظل الإصلاحات الجديدة من سنة 2002 إلى اليوم:

يعد تكوين المعلمين والأساتذة احد النقاط الأساسية لا صلاح التعليم ،لأنهم هم الذين يؤطرون الحياة اليومية المدرسية ،وبالتالي إصلاح البعد العملي ،ولتحقيق هذا المبدأ اقر مجلس الحكومة بتاريخ 30 أفريل 2002 عددا من الإجراءات ذات الصلة وتحسين مستوى المعلمين المسيرين وهي:

أولا: بخصوص التكوين الأولي للمعلمين والأساتذة:

- ضمان تكوين بيداغوجي مدته سنة على مستوى المدارس العليا للأساتذة ،التعليم العام لحاملي شهادات جامعية الذين تم توظيفهم عن طريق المسابقة.

- العمل على تأسيس لمسابقة التبرير لمواجهة متطلبات الإصلاح البيداغوجي.

- الاستمرار في تكوين أساتذة التعليم التقني لمواجهة حاجيات تأطير بعد المرحلة الإلزامية وبغية الوصول إلى تكوين أولي للمعلمين والأساتذة ،شرعت الوزارة منذ 2002 في إعداد مجموعة من الإجراءات:

* مشاريع برامج التكوين للمعلمين روعى فيها كل الجوانب الأساسية ،الجانب المهني البيداغوجي ،الجانب التقني الجمالي ،جانب تكنولوجيا الإعلام والاتصال.

*لقد تم إعداد جملة من النصوص المنظمة لعملية التكوين الأولي تمحورت حول مرسوم يعدل القانون الأساسي .ولقد شرع منذ سنة 2003 في تهيئة المؤسسات التكوينية.

ثانيا: بخصوص التكوين أثناء الخدمة:

شرعت الوزارة في إطار برنامج الإصلاح إلى اعتماد البعد التكنولوجي كوسيلة دعم للعمل التربوي ومستلزما ته ضرورية لتحديث سير المؤسسة التربوية وذلك من خلال:



*ا لتجهيز التدريسي للمؤسسات التربوية.

* إدخال شبكة الانترانت إلى مجموعة من المؤسسات.

*تكوين المعلمين في مجال تكنولوجيا الإعلام والاتصال.

ولبلورة هذه الإستراتيجية سيطرت وزارة التربية الوطنية بدء من الدخول المدرسي 2002 مخطط لمراجعة محتويات التكوين الممنوح ،مع توفير بدائل أخرى بإمكانها تحضير المعلمين والأساتذة للتحكم أكثر في البعد التكنولوجي والمعلوماتي ،أهمها الاعتماد على برامج الشهادة في الإعلام الآلي[1].

يعتبر تكوين المؤطرين البيداغوجين والإداريين وتحسين مستواهم قطبا قائما بذاته ضمن برنامج إصلاح المنظومة التربوية ،وتتعلق العمليات المسجلة في هذا المجال بما يأتي:

-تحسين نظام التكوين الأولي للمعلمين ليتماشى مع المعايير الدولية في هذا الباب.

-تطبيق نظام جديد للتكوين أثناء الخدمة، يوجه خصيصا للمدرسين العاملين في مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط.

-التدريب المتواصل لجميع المستخدمين لتنفيذ عمليات إصلاح المنظومة التربوية على أحسن وجه.

-إعادة تأهيل شهادة الأستاذ المبرز في التعليم الثانوي.

كذلك من بين المستجدات التي تم إدخالها على صيغة التكوين أثناء الخدمة هي تلك الرامية إلى إنشاء فضاءات بالمؤسسات التكوينية والتعليمية لبعث روح الحوار بين المربيين حول القضايا التربوية لان نجاح الإصلاح التربوي هو مرهون أساسا بقناعة منحنية.

حيث يعد الحوار البيداغوجي في شكلا من أشكال التعلم وبإمكانه مساعدة المؤسسة في معالجة مشاكل القطاع المطروحة.

إن تأسيس وتنظيم الحوار البيداغوجي خصوصا بالمؤسسات التكوينية يهدف إلى:

- إسهام المعلمين في الحوار حول الإصلاح والمستجدات.
- مساعدة المعلمين والأساتذة لطرح الأسئلة والتفكير في الحلول.
- مناقشة المسائل البيداغوجية.
- مساعدة وتشجيع المعلمين في خلق جو للحياة الفكرية والنشاطات الثقافية والبيداغوجية.
- تبادل الخبرات وإنتاج الوثائق والملفات البيداغوجية.

[1] وزارة التربية الوطنية :**مخطط العمل لتنفيذ اصلاح المنظومة التربوية**، 2003، ص ص 09-10.



وفي إطار إعادة الاعتبار لسلك التعليم ومن اجل الترجمة الميدانية للأولوية الممنوحة للتربية والتكوين لابد من فتح الحوار قصد إعداد قانون خاص للمعلمين والأساتذة المكونين يؤدي بنا إلى وضع قوانين جديدة خاصة في مجال التكوين المتواصل لفائدة المعلمين إن اهتمام وزارة التربية بموضوع تكوين الأساتذة والمعلمين ومحاولة الرفع من مستواهم ،ورفع شعار النوعية قد **يعتبر مؤشرا ايجابيا في تحقيق الفاعلية التربوية** ،والوصول إلى تخريج أجيال قادرة على العمل الجدي من اجل التطور.

3-نحو إستراتيجية مناسبة لتكوين المعلم في ضوء المقاربة بالكفاءات:

لقد اقترحت الباحثة الجزائرية فاطمة الزهراء أغلال (2006)إستراتيجية متكاملة لتكوين المعلمين في ظل الراهن التربوي الجزائري تماشيا مع التوجهات التي حددها مشروع الإصلاح التربوي ،هذه الإستراتيجية لا تقوم على مبدأ منح ثقافة علمية أو تقنية مفقودة للمعلمين ،أو بناء قاعدة للعلوم التربوية قائمة بذاتها من جديد ،وإنما تقوم على مبدأ أساسي يهدف إلى التركيز على عناصر التكوين التي يمكن إهمالها ،فمهنة التعليم أصبحت ترتكز على عملية التحكم في مادة التعليم ،والقدرة على تسييرها وتحقيق الهدف من تعلمها ،ومن ثم التحكم في مختلف التعلمات حسب الفروق الفردية وتقويمها ،ومن غير الممكن تطوير أي عنصر من العناصر المذكورة بمنأى عن العناصر الأخرى ،وحتى نرتقي بفعالية المعلم المتكون من خلال تنمية كفاءته المرتبطة بالقدرة على التحكم في تنفيذ المنهاج التعليمي بطريقة صحيحة ،والقدرة على التنبؤ بمشاكل التي تعوق تعلمات المتعلمين اليومية ،يجب على الهيئة المسئولة على التكوين أن تأخذ بعين الاعتبار في إستراتيجية التكوين ما يلي[1]:

- تحديد وصياغة أهداف تكوينية في ضوء الاحتياجات الحقيقية للمعلمين ،من خلال استقصاء الاحتياجات عن طريق تقييم مستويات الأداء الواقعي للمعلمين باعتماد معايير و محكات موضوعية ،بمعنى يجب تحديد أهداف التكوين بالاعتماد على نتائج الاستقصاءات الميدانية الخاصة بكفاءة المعلمين في المستويات التعليمية المختلفة ،و التي تكشف عن العوائق والنقائص ونوع الصعوبات التي يواجهها المعلم في الميدان ،وان تعذر ذلك ،يمكن إجراء عملية تقويم وفق "المقاربة بالكفاءات" ينفذها المشرفين على عملية التكوين حسب أولويات الاحتياجات وأهميتها بالإضافة تنويع الاستراتيجيات التدريب حسب احتياجات المعلمين.
- توفير الوسائل التعليمية اللازمة لتحقيق أهداف التكوين ،حيث تتطلب هذه العملية من المكون جعل المتكون في وضعية مشكل تعليمي يطلب منه حله ،مما يستلزم منه الممارسة الذاتية

[1] فاطمة الزهراء أغلال : _**قدرة المعلم الجزائري للعلوم الطبيعية على التحكم في كفاءة العلوم** ،أطروحة دكتوراه في العلوم التربوية ،جامعة الجزائر ،2006 ،ص ص 229-230.



وتجنيد كل المستلزمات الضرورية ،أما فيما يخص الوسائل التعليمية ،على المكون أن يوفر للمتكون مجموعة متعلمين في شكل وضعية تدريس مصغر- يمكن أن تكون مجموعة الزملاء المتكونين – حسب المستويات التعليمية ،والمنهاج التعليمي الذي يتضمن المحتوى العلمي و المفاهيمي المراد تعليمه وربطه بمستجدات الإصلاح التربوي ،مع تحديد المواضيع المختارة ،أهداف تعلمها ،وسائل تنفيذ أنشطتها ،وتحديد المقاربة التعليمية – التعلمية (المقاربة بالأهداف أو بالكفاءات)الملائمة ،مع تبرير اختيار المقاربة المناسبة ؟كما يمكن أن ترفق العملية بورشات حوار ومناقشة بعد تنفيذ كل وضعية من اجل القيام بإجراءات التعديل المناسبة حسب مقاربة كل معلم وممارسته الفعلية.

- التدريب على الممارسة المرتبطة بإدارة الصف وتخطيط وتنفيذ الدروس ،وكيفية استعمال الوثائق ووسائل التجريب الخاصة بالظاهرة المدروسة ...في الممارسة الذاتية للتعلم ،وتنفيذ التقويم التكويني والتقويم التحصيلي بالشكل الذي يسمح للمتكون بادراك النقائص المعرفية والتطبيقية المرتبطة بممارسته التعليمية ،ودفعه نحو مصادر التدريب لاستدراك نواحي الضعف والقصور لديه.
- تطبيق التقويم :ونقصد هنا تقويم الكفاءات المعرفية والمهنية للمتكون ،أي التقويم الذي يرمي إلى تعديل المفاهيم العلمية السابقة الخاصة بالمجال المعرفي والوجداني وكذا النفس – حركي فيما يخص تعلم المتعلم ،سواء تعلق الأمر بالجانب التربوي التعليمي ،البيداغوجي ،الابيستيمولوجي أو النفسي ،مما يسمح للمتكون بإدخال تصحيحات على المسار التعليمي – التعلمي لتعديل المفاهيم المعرفية عن طريق التغذية الراجعة ، وعليه يمكن لهذه الإستراتيجية أن توفر لكل من المكون والمتكون مجال حيوي لممارسة التكوين المستمر من اجل تحقيق التنمية المستمرة من خلال تطوير المعارف والتصورات المتعلقة بتطور مهنة التعليم ،ذلك لان عملية التكوين والتدريب عملية تفاعل ايجابي ،وفي ضوء إستراتيجية يرتكز دور المكون بالأساس على تدريب المعلم المتكون الكيفية التي يعمل بها لاكتساب كفاءات مهنية خاصة بمهنة التعليم ،وكفاءات معرفية خاصة بمادة التعليم ،حتى يتمكن من مواجهة مختلف المشكلات التربوية التي تصادفه في ممارسته العملية وحلها بشكل فعال ،فدور المعلم في المجال المهني يرتكز على كفاءات معرفية تتمحور بالأساس على إدراك "كيف يتعلم المعلم "،فبناء مخطط معرفي حول كيف يتعلم المتعلم ؟ يعتبر قاعدة أساسية للممارسة التدريسية الفعالة ،حيث يركز المعلم على ما يتعلمه المتعلم وكيف يتم ذلك ؟في "وضعيات تعليمية" تسمح له بتقويم نتاج التعلم.



7.1.مرجعية كفاءات التعليم والتكوين "*Référenciel de compétences*"

تمثل المرجعية في المجال التعليمي مجموع العناصر المشكلة للنظام المرجعي ،حيث يرتبط مجموع هذه العناصر ارتباطا وثيقا بهذا النظام ،ويجب على المختصين والمهتمين بالتكوين في مجال الكفاءات عند تنفيذ أي مخطط للإصلاح التربوي في أن يستندوا مرجعية ترتكز على تحديد الكفاءات المراد تحقيقها على مستوى الفرد المتكون ،سواء كانت هذه الكفاءات تخص مجال التعليم أو مجال التكوين ،فهذه الكفاءات تمثل الأساس والغايات المثلى التربية التي يسعى مشروع المجتمع إلى تحقيقها ،ومن دون شك أن أي إصلاح تربوي في هذا المجال ينجز في ضوء تحليل عميق ودقيق للاحتياجات من خلال تقصى الوقائع على كل المستويات ثم تتبع هذه العملية بتقدير الأولويات من حيث طبيعة الاحتياجات في ضوء المعايير التي تحددها فلسفة المشروع التربوي بصفة عامة ومرامي النظام التربوي والتكويني على وجه الخصوص ،وفي الأخير يتدخل المختصون في تقويم العملية التدريسية لصياغة هذه الاحتياجات في شكل كفاءات تتوفر على قدر كبير من الإجرائية لضمان نجاعة ووجاهة سيرورة الفعل التربوي والتكويني ،وقد اعتمد عدد لا بأس به من الخبراء في بعض الدول المتقدمة هذه المنهجية ،من خلال بناء نماذج مرجعية تقوم على تحديد الكفاءات الخاصة بالتعليم وبالتكوين ،جزء خاص بها بالتكوين الأولي ،والجزء الآخر موجه للتكوين أثناء الخدمة ،ونذكر منها:"النموذج الذي أعدته وزارة التربية في كندا الخاص بمقاطعة QUEBEC/CANADAحيث تم تحديد إحدى عشر كفاءة مفتاحية تخص التعليم والتكوين ،والتي تمثل حجر الزاوية للتكوين الأولى والتكوين إثناء الخدمة [RADP]وفيما بعد تبنتها عدة أنظمة تربوية في تكوين وتدريب المعلمين ،من بينها ألمانيا"[1].

7.2.مرجعية المفتاحية الخاصة بالتعليم والتكوين:

تعتبر الكفاءات المفتاحية الخاصة بالتكوين ضرورية لممارسة مهنة التعليم الحديث ،مما يتطلب من المهتمين بالتكوين الأولي أو التكوين أثناء الخدمة أخذها بعين الاعتبار.أما فيما يخص تحديد الكفاءات المفتاحية "فعددها إحدى عشر كفاءة و كل كفاءة كبرى تتجزأ إلى عدد من الوسائط الأدائية ،التي تسمح للقارئ بادراك أداءاتها الإجرائية"وهي كالتالي:

* **الكفاءة الأولى:** تمثيل مواقف التعليم والتعلم لمحتوى التعليم ،من خلال بناء الموارد الضرورية للأفراد المعنيون بتنمية الكفاءات المقصودة في برنامج التكوين ،وتتمثل مكونات هذه الكفاءة فيما يلي:

1-بلقاسم بلقيدوم : **الفعالية التربوية لأستاذ التعليم المتوسط** ، مرجع سابق ، ص ص ، 168- 176

- تمييز وترجمة المعارف التعليمية و /أو المهنية حسب الغايات والكفاءات وكذا عناصر محتوى برنامج التكوين.
- تخطيط فترات التعليم والتقويم بناءا على منطق تسلسل المحتوى وتطور التعلم.
- لأخذ بعين الاعتبار التقدم والتصورات والفوائد ،والاختلافات الاجتماعية في بناء مواقف التعليم والتعلم المرتبطة بالطلبة المتربصين .
- اختيار المقاربات التعليمية « approches didactique » الخاصة بتنمية الكفاءات الواردة في برنامج التكوين.
- عرض معيقات اكتساب محتوى التعليم.
- بناء مواقف التعلم التي تسمح بدمج الكفاءات وفقا للقرائن المختلفة المرتبطة بمختلف السياقات.

* **الكفاءة الثانية:** تسير مواقف التعليم والتعلم حسب محتوى التعليم ،مع الأخذ بعين الاعتبار اهتمامات الأفراد المعنيون ،وحسب متطلبات تنمية الكفاءات الواردة في برنامج التكوين ،وتتمثل مكونات هذه الكفاءة فيما يلي:

- تجنيد المتعلمون أو المتربصون في وضعيات مشكلة أو في نشاطات أو مشاريع.
- توفير المصادر الضرورية لتحقيق مواقف التعلم المقترحة للمتعلمين أو المتربصين.
- توجيه المتعلمين لاختيار المصادر المختلفة من اجل تفسير وفهم المعلومات الضرورية ،وكذا توجيههم لفهم عناصر الوضعية المشكلة أو متطلبات النشاط.
- تأطير تعلم المتعلمين أو المتربصين بالاعتماد على الأسئلة ،وحثهم على الاستنباط الذي يساعد على دمج وتحويل التعلمات.
- الدفع بكل المتعلمين أو المتربصين إلى العمل الجماعي.

***الكفاءة الثالثة:** تقييم تقدم التعلمات ودرجة التحكم في الكفاءات الخاصة بمحتوى التعليم ،وتتمثل مكونات هذه الكفاءة فيما يلي:

- اخذ المعلومات في موقف التعلم قصد إدراك الصعوبات التي تلاقي المتكونين ،مع تكييف التعليم بهدف دعم تطور التعلمات.
- جرد المكتسبات بهدف التحكم على درجة التحكم في الكفاءات.
- بناء وسائل تسمح بتقييم تطور التعلم وتقدير مدى اكتساب الكفاءات.



- إعلام المتكون بالنتائج المنتظرة ،وكذا تقدير مدى تقدم التعلم و اكتساب الكفاءات.
- التعاون مع الفريق البيداغوجي لتحديد و تيرة مراحل التطور المنتظرة أثناء عملية التكوين.

* **الكفاءة الرابعة:**تكييف عملية التدخل وفقا لاحتياجات وخصائص الأفراد الذين يشتكون من مشاكل في التعلم وتتمثل مكونات هذه الكفاءة فيما يلي:

- دعم الاندماج البيداغوجي والاجتماعي للمتكونين الذين يعانون من مشكلات في التعلم.
- البحث عن المعلومات الخاصة بالمتكونين لتوفيرها على مستوى الأشخاص /المصدر (Personne ressource).
- إعداد نشاطات تعلم تساعد المتكونين على التقدم.

* **الكفاءة الخامسة:** تخطيط وتنظيم ومراقبة سير العمل الصفي،بهدف دعم التعلم وتنمية المناخ الاجتماعي للمتعلمين، وتتمثل مكونات هذه الكفاءة فيما يلي:

* تحديد ووضع نظام سير عمل فعال خاصة بالنشاطات الصفية.
* إعلام المتكونين بضوابط السلوك الصفي والتحقق من مدى ملاءمتها.
* إشراك المتكونين في صياغة ضوابط العمل الصفي.
* بناء استراتيجيات التدخل عند حدوث مشكلات صفية.
* تهيئة البيئة الملائمة للتعلم والحفاظ عليها.

***الكفاءة السادسة:** التبليغ بطريقة واضحة باستعمال اللغة الشفهية والكتابية في مختلف الوضعيات التدريسية وتتمثل مكونات هذه الكفاءة ،فيما يلي:

* استعمال أنواع التعبير الشفوي في التفاعل مع المتكونين.
* الحرص على احترام قواعد اللغة المكتوبة فيما ينتجه المتكونين.
* تبليغ الأفكار بطريقة واضحة باعتماد التعبير الشفوي السليم.
* تصحيح الأخطاء الواردة في كلام المتكونين.
* السعي وراء تحسين التعبير الشفوي والتعبير الكتابي.

***الكفاءة السابعة:** معرفة كيفية إدماج تكنولوجيا الإعلام والاتصال في إعداد نشاطات التعليم والتعلم، وتسير التعليم ،وتحقيق التنمية المهنية ،وتتمثل مكونات هذه الكفاءة فيما يلي:



* التدرب على روح النقد البناء بالنسبة للامتيازات وإدراك حدود الواقع الخاصة بالاتصال ورهان المجتمع.

* استغلال من وسائل الإعلام المختلفة في عملية الاتصال.

* الاستعمال الفعال لتكنولوجيا الإعلام والاتصال بهدف البحث عن المعلومات وحل المشكلات.

* الاستعمال الفعال لوسائل الاتصال قصد تكوين شبكة تكوين لضمان التكوين المتواصل في مجال التعليم وتطبيقاته.

* مساعدة المتكونين على اكتساب تقنيات الاتصال بتوظيفها ضمن أنشطة التعلم.

***الكفاءة الثامنة:** التعاون مع الفرقة المدرسية ،ومع مختلف الشركاء الاجتماعيين والاقتصاديين والمتكونين لتحقيق أهداف المدرسة ، وتتمثل مكونات هذه الكفاءة فيما يلي:

* إشراك مختلف الفاعلين في تحديد التوجهات ،وانجاز مشاريع الخدمات التربوية.

* إشراك وإعلام أولياء المتعلمين عند نجاح أبنائهم.

* التنسيق مع مختلف الشركاء.

* دعم المتكونين عند مشاركتهم في النشاطات.

***الكفاءة التاسعة:** الحرص على العمل ضمن الفرقة البيداغوجية لانجاز الأنشطة الموجهة لتنمية الكفاءات ،التي يستهدفها برنامج التكوين وتقويمها ، وتتمثل مكونات هذه الكفاءة فيما يلي:

* تحديد وتنظيم مشروع التربية والتكوين حسب الأهداف المراد تحقيقها.

* المشاركة المستمرة الفعالة ضمن الفرق البيداغوجية المشرفة على تكوين المتكونين لنفس المؤسسة.

* الحرص على تحقيق التوافق بين كل من أعضاء الفرقة المكونة والمتربصين.

***الكفاءة العاشرة:** الالتزام بمسعى جماعي لتحقيق التنمية المهنية ، وتتمثل مكونات هذه الكفاءة فيما يلي:

* تخصيص ميزانية خاصة من خلال رصد الموارد اللازمة بهدف تنمية الكفاءات باستعمال المصادر المتوفرة.

* المناقشة وتبادل الآراء مع الزملاء حول ملائمة الاختيارات البيداغوجية والتعليمية.

* التفكير في طريقة التدريس وإعادة استثمار نتائج التفكير في النشاط.

* تسير المشاريع البيداغوجية لحل مشكلات التعليم والتكوين.



*إشراك الزملاء في المساعي المرتبطة في التحكم بالكفاءات الواردة في برنامج التكوين.

***الكفاءة الحادية عشر:** التصرف كشخص مهني مسئول في ممارسة عمله ، وتتمثل مكونات هذه الكفاءة فيما يلي:

* تبرير القرارات الخاصة بالتعليم والتربية و بتكوين المتكونين مع تحمل المسؤولية.

* إرساء نظام صفي ديمقراطي على مستوى القسم.

*الالتزام بالقوانين التي تنظم المهنة.

* احترام متطلبات السرية المرتبطة بممارسة المهنة.

* تجنب التمييز بين المتعلمين حسب انتمائهم.

* التحلي بالحرص والمرافقة المناسبة.

* تحديد مظاهر المشكلات الصفية – المعنوية والعلائقية – من خلال توصيفها حسب تناول مختلف التيارات التربوية لها.

وبناءا على تحليل كل الكفاءات التي تم عرضها من حيث مكوناتها في بعدها النظري من حيث محتوى الكفاءات بعدها النظري المحض ،أو البعد السلوكي الذي يتجلى في الصياغة الإجرائية للادءات ،فانه يمكننا أن نستنتج أن الكفاءات المفتاحية للتعليم والتكوين تعبر عن مهام وظيفية ،تسعى من خلالها مؤسسات التكوين عبر برامجها إلى إعداد معلم كفء يضطلع بكل مهامه ،ومستوفيا كل معايير التكوين من خلال تحكمه وإتقانه لما يلي:

- هيكلة محتوى برامج التعليم مع امتلاك القدرة على تصميم الأنشطة التعليمية –التعلمية التي تسمح بتطور المتعلمين وتنمية كفاءاتهم ،باستعمال المقاربة التعليمية الملائمة عبر تشخيص المعيقات المعرفية التي تحول دون تحقيق عملية التعلم ،ووضع إستراتيجية لتجازوها تساعد في النهاية على تنمية الكفاءات العليا ذات المستوى المعقد لدى المتعلم.

- توجيه المتكونين نحو الممارسة الذاتية في حل المشكلات ،وتنفيذ أنشطة تعتمد على تجنيد الكفاءات المعرفية والمنهجية وتوظيفها بشكل فعال ،بحيث تسمح بتشخيص مشكلات التعليم والتعلم المرتبطة باستعمال المصادر العلمية من جهة وتشخيص صعوبات التي تحول تحكم المتكونين في بناء وسائل التقييم والتقويم ،بالإضافة إلى تفسير مكتسبات المتكونين المرتبطة بكفاءات التعلم من جهة أخرى.

- تحديد احتياجات المتكونين من خلال تشخيص واقع الممارسة التعليمية للاعتماد على وسائل تقداير امبريقية تتوفر كل خصائص الأدوات الموضوعية ،وصياغة هذه الاحتياجات في ضوء معايير



انجاز كفاءات التدريس من خلال قياس حجم فوارق بين الأداء الواقعي ومستوى الأداء المأمول ،وتصميم مخططات التكوين وجهة تستجيب لمتطلبات حل المشكلات البيداغوجية والتعليمية التي تحول دون فعالية العملية التعليمية وتبني استراتيجيات تدخل فعالة تحقق أهداف عملية التكوين في ضوء احتياجات المتكونين.

- توظيف قواعد اللغة الشفوية والكتابية من خلال امتلاك فنيات الخطاب والتواصل الجيد ،وبأسلوب العلمي بما يتماشى ومتطلبات كفاءة مهنة التعليم ،بالإضافة إلى القدرة على توظيف جميع وسائل الاتصال ودمجها ضمن عملية التخطيط البيداغوجي والتعليمي مع مراعاة خصوصيات الوضعيات التعليمية الصفية وتنوع الأنشطة التعليمية.

- عملية تحديد دوره بالنسبة للآخرين وتكيف أعماله مع الغايات التربوية وأهداف التكوين من خلال الاقتراحات المختلفة بخصوص المقاربات الضرورية ،والمساهمة الفعالة للأعمال الجماعية الخاصة بالتعليم والتكوين ،والتدخل من خلال النقد البناء للأعمال البيداغوجية من اجل بلورة الاقتراحات البيداغوجية المناسبة.

- عملية اكتشاف وفهم وتطبيق المصادر المختلفة الخاصة بالتعليم ،من خلال وضع خطة بحث تسمح بتشخيص المظاهر المرتبطة بالفعل التربوي بكل مسؤولية على مستوى المتكونين ،مع تبرير المواقف التعليمية التي يتبناها عن اقتناع.

وبناءا على ماسبق ذكره ،يتبن لنا الكفاءات المفتاحية التي تبنتها المدرسة الكندية والألمانية توضح المنتظرات العملية على مستوى الفرد المكون في شكل أفعال وانجازات وادعاءات ينجزها على مستوى المتكون(معلم ومتعلم) أو على مستوى مؤسسة التعليم أثناء فترة التكوين ،إلا أن هذا النوع من الكفاءات يعتبر كفاءات عامة تغطي الجانب المؤسساتي في المجال التربوي ،ولا تخدم المعلم في تنمية وتطوير تكوينه الخاص بمهنة التعليم بصفة خاصة ،فهي لا تغطي متطلبات ممارسته التدريسية الصفية التي يفرضها تطور مجال الديداكتيك والهندسة البيداغوجية الحديثة ،هذا ما يبرر لنا البحث لنا مرجعية كفاءات أكثر تلاؤم ترتكز في تحديد كفاءات المعلم على المهام والوظائف من جهة وتضبط اداءات المعلم من خلال تحديد مستلزمات المواقف التعليمية.

وفي هذه الصدد Perrenoud Philippe مجموعة كفاءات خاصة بمهنة التعليم ،وبما أننا نسعى وراء تدليل الصعاب الخاصة بتكوين المعلم في مجال الكفاءات سنتعرض لهذه المرجعية بالذات لكوناه تشير إلى المركبات الخاصة بهيئة التعليم ككل متكامل فيما يخص المؤسسات التعليمية والمحيط.



3.7.نموذج Perrenoud Philippe (1999): مرجعية عشر كفاءات خاصة بالتعليم:

تبين أدبيات الموضوع انه على غرار مرجعية الكفاءات المفتاحية التي حددتها الدول الأوروبية ،قام الباحث Perrenoud بتحديد عشر كفايات خاصة بالتعليم ،حيث تتضمن كل كفاءة مكونات أدائيــة خاصة تعتبر كوسائط ضرورية لانجاز الكفاءة ،وفيما يلي سنعرض بالتفصيل لهذه الكفاءات مرتبة كمـا وردت عن الباحث[1]:

الكفاءة الأولى : تنظيم وتنشيط مواقف التعلم: تتمــثل مكونات الكفاءة في :

- معرفة المحتوى للتعليم الخاص بالمادة وترجمتها إلى أهداف التعلم.
- القيام بالعمل انطلاقا من الأخطاء والصعوبات التي تحول دون حدوث عملية التعلم.
- بناء وتخطيط المواقف التعليمية من خلال تنظيم الفترات التعليمية.
- تجنيد المتعلمين في إطار نشاطات البحث الخاصة بمشاريع المعلومات.

***الكفاءة الثانيـة: تسيير تطور التعلمات:** تتمثـل مكونات الكفاءة في بناء وتسير وضعيات – المشكلة في ضوء إمكانات المتعلمين.

* اكتساب نظرة مستعرضة لأهداف التعليم.
* ربط العلاقة مع النظريات التي تهتم نشاطات التعلم.
* ملاحظة وتقويم المتعلم في الوضعيات التعليمية حسب مقاربة التقويم التكويني.
* وضع حوصلة دورية خاصة بالكفاءات وأخذ القرارات بشأن تطور التعلم.

***الكفاءة الثالثة:تصور وتطوير التميز عدة مستخدمات (dispositif):** تتمثل مكونات الكفاءة في:

*تسير الفروق الفردية على مستوى المجموعة وتوسيع تسيير القسم إلى مساحة أوسع(décloisonner) من خلال إزالة الحواجز.

*القيام بدعم مدمج،والعمل مع المتعلمين الذي يشتكون من الصعوبات في التعلم.

*تنمية الشراكة بين المتعلمين وبعض الأشكال البسيطة الخاصة بالتعليم المتبادل.

* البناء الثنائي.

---

[1]- بلقاسم بلقيدوم : مرجع سابق



***الكفاءة الرابعة ،إشراك المتعلمين في التعلم والعمل** : تتمثل مكونات الكفاءة في:

* خلق الرغبة في التعلم وفهم العلاقة بالمعرفة والعمل المدرسي وتنمية القدرات الخاصة بالتقويم الذاتي عند المتعلم.

*وضع مجلس خاص بالمتعلمين والتفاوض معهم حول الأنماط المختلفة الإجراءات والقواعد.

* اقتراح نشاطات التكوين الاختيارية.

* تفضيل تحديد مشروع شخصي للمتعلمين.

***الكفاءة الخامسة ،العمل في الجماعة:** تتمثل مكونات الكفاءة في:

* إنجاز مشروع جماعي ،يتضمن التصورات المختلفة.

* تنشيط مجموعة عمل وتسير الاجتماعات.

* تكوين وتجديد المجموعة البيداغوجية.

* مواجهة وتحليل مجموع المواقف المعقدة الخاصة بالتطبيقات والمشاكل المهنية.

* تسيير الحوار بين الأفراد.

***الكفاءة السادسة،المساهمة في تسيير المدرسة** : تتمثل مكونات الكفاءة في:

* إنجاز ومناقشة مشروع المؤسسة.

* تسيير طاقات و مصادر المدرسة.

* تنسيق وتنشيط المدرسة مع جميع الشركاء.

* تنظيم وتطوير مشاركة المتعلمين داخل المدرسة.

* الكفاءات الخاصة بتطوير التعلم.

***الكفاءة السابعة،إعلام وإشراك الأولياء:** تتمثل مكونات الكفاءة في:

* تنشيط اجتماعات للإعلام والمناقشة.

* تسيير المقابلات.

*إشراك الأولياء في بناء المعرفة.

***الكفاءة الثامنة ،استعمال التكنولوجيات الجديدة** : تتمثل مكونات الكفاءة في:

- الإعلان عن مادة التعليم في المدرسة.
- التحكم في المعارف المرتبطة باستخدام نشر الوثائق.
- استعمال شبكة إعلامية.



-استغلال الإمكانات التعليمية للشبكة الإعلامية التي لها علاقة بأهداف التعليم.

-استخدام وسائل الاتصال عن بعد.

- استغلال وسائل الاتصال في التعليم.

- الكفاءات المبنية على الثقافة التكنولوجية.

***الكفاءة التاسعة،مواجهة الواجبات والمعضلات الأخلاقية الخاصة بالمهنة:** تتمثل مكونات الكفاءة في:

- الوقاية من العنف في المدرسة والمحيط.

- مواجهة التمييز الجنسي والعرقي والاجتماعي.

- المشاركة في وضع قواعد الحياة الخاصة بالتنظيم في المدرسة كالعقاب ،وتفعيل آليات الملاحظة الخاصة بالسلوك.

- تحليل العلاقات البيداغوجية ،السلطة والتواصل في القسم.

- تنمية روح المسؤولية والتضامن والعدل.

- معضلات وكفاءات.

***الكفاءة العاشرة ،تسيير التكوين الذاتي** : تتمثل مكونات الكفاءة في:

- معرفة وتوضيح الممارسات الخاصة.

- ميزانية خاصة بالكفاءات وببرنامج التكوين المتواصل الشخصي.

- الاتفاق مع الزملاء على برنامج التكوين.

- الاشتراك في نشاطات خاصة بمستوى التعليم وبالنظام التربوي.

- الاستقبال والمشاركة في تكوين الزملاء.

- ا ن يكون المعلم جزء من نظام التكوين المتواصل.



التعليق على الفصل:

إن التكوين صناعة قائمة بذاتها ،له معاهده ومراكزه وله أدواته وأساليبه وتطبيقاته ومفرداته ونظرياته ،كما له بنية أساسية من مكونين مؤهلين ومناهج وأجهزة ،كجهاز الإشراف والإدارة ،فالتكوين له أسسه العلمية والتربوية ،فلا يكتفي أن يتأتى بأحد وتعمد إليه مسؤولية التكوين من إعداد ومراجعة خطط وبرامج التكوين ،وتقييم الدورات التكوينية والتعامل مع قضايا المتكونين والمكونين ،وتقييم مخرجات ومتطلبات التكوين ...دون أن يكون ممنهجا في مجال التكوين.

وللتكوين مخططات وأساليب تصبوا إلى جمع البيانات عن مختلف عناصر النظام التكويني ،وبيانات عن كافة المتغيرات المتصلة بعملية التكوين سواء من داخل المؤسسة آو من خارجها وهذا لضمان خطة جيدة وسليمة تفي بالاحتياجات التكوينية التي بدورها تعبر عن الفجوة بين متطلبات العمل من مهارات ومعارف ،وبين تلك التي يتمتع بها الفرد القائم بالعمل حيث التعرف على تلك الفجوة التي تمثل الاحتياج التكويني.

ومن هنا فان التكوين إستراتيجية تقوم بها المؤسسة على أسس ومبادئ علمية وبصورة مدروسة ومركزة على اعتباره سياسة جوهرية لابد من التفكير في التخطيط الاستراتيجي لها.

واختيار الوسائل المناسبة لبلوغ الأهداف المرجوة من وراء هذه السياسة ،حين يلاحظ في سياسة وإستراتيجية التكوين ،أن المؤسسة تقسم أهدافها إلى قسمين حسب الأمدية ،منها التي تخضع إلى المدى القصير والأخرى إلى المدى المتوسط والطويل ،وذلك من خلال تنفيذ البرنامج التكويني المصمم ومتابعته ومراقبته بجدية ،حيث يكون التكوين فعال للمتكون ويحقق نجاحا ملحوظا ويستفيد منه في عمله ،كما ينبغي معرفة مكاسب المؤسسة القائمة بعملية التكوين كذلك ،إذ أن التقييم السليم للبرنامج هو قياس مدى تحققه لأهدافه ،وهذا يتطلب أن يتم تحديد الأهداف بطريقة دقيقة وبشكل يسمح بقياسها ،كذلك فان للتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية اثر كبير على الأهداف الإستراتيجية لأي مؤسسة على اختلاف نشاطاتها واهتماماتها ،مما أدى إلى تقادم المهارات المكتسبة فلجأت الكثير من هذه المؤسسات إلى القيام بنشاطات التكوين ،فادى هذا إلى ظهور الحاجة إلى التكوين وهي الأهمية الكبيرة لهذا النشاط باعتبار التكوين عامل أساسي في تنمية الفرد وترقيته ،حيث انه من الضروري توفير تكوين جيد للمهام والوظائف التي سيشغلونها بغية رفع المستوى لكفايتهم الإنتاجية وأدائهم لأقصى حد ممكن ،بما يكفل تنمية مواهبهم وقدراتهم وهذا باكتساب مهارات ومعارف جديدة تمكنهم من الاطلاع بأعباء وظائفهم الحالية نحو الجديد.



وبالتالي فان التكوين (التدريب) **مطلب استراتيجي** لابد منه خاصة إذا افترضت البيئة الخارجية تطورات وتغيرات تكنولوجية أو غيرها ،وهذا الغرض تحقيق مؤشر المواكبة لها ،وتأهيل المورد البشري ،إذ أصبح الوضع الراهن ،اليوم يملي على المؤسسات والمنظمات عولمة مواردها البشرية كي يتسنى لها الخوض غمار الشغل في أي مؤسسة عالمية كانت.



الفصل الثالث:

إستراتيجية التدريس بالكفاءات وأصولها النظرية



الفصل الثالث: إستراتيجية التدريس بالكفاءات وأصولها النظرية

أولا - التعريف بتجربة التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات.

1- ماهية التدريس المقاربة بالكفاءات(إشكالية المصطلح)
2- النشأة التاريخية البيداغوجية للمقاربة بالكفاءات.
3- دواعي بناء المقاربة بالكفاءات.
4- مبادئ وأسس المقاربة بالكفاءات.
5- خصائص وأهداف المقاربة بالكفاءات.

ثانيا - الأصول النظرية لإستراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات.

1. النظرية السلوكية.
2. النظرية المعرفية.
3. النظرية البنائية.
4. النظرية الاجتماعية.

ثالثا:إستراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات.

1. طرائق التدريس وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.
2. عمليات واستراتيجيات التدريس على المستوى العربي والعالمي.
3. محاور التجديد في إستراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات.
4. محاور التجديد في إستراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات.
5. أبعاد هذه التجربة.

رابعا - استراتيجيات وأساليب معاصرة في تدريس مادة الاجتماعيات.

1. مفهوم الاجتماعيات وفروعها(التاريخ والجغرافيا)
2. مهارات تدريس الاجتماعيات.
3. طرائق التدريس الجيدة لمناهج الاجتماعيات.
4. تخطيط الوضعيات الديداكتيكية والتدريس من الأهداف إلى المقاربات.
5. مناهج الاجتماعات في ظل المقاربة بالكفاءات.

خامسا- التقويم التربوي وأسس تقنياته في مواد الاجتماعيات.

1. مفهوم التقويم وخصائصه.
2. أهمية وأهداف التقويم التربوي وأغراضه.
3. أنواع و أسس التقويم التربوي الناجح .
4. التقويم ضمن المقاربة بالكفاءات .



أولا: التعريف بتجربة التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات.

1) ماهية التدريس المقاربة بالكفاءات(إشكالية المصطلح)

تعد طريقة التدريس بالكفاءات إحدى الركائز الأساسية التي نعتمد عليها في قطاع التربية والتعليم لأنه مجال يتعلق ببناء الفرد الذي يعتبر الثروة والركيزة الأساسية لكل تأسيس عقلاني وسليم ،لتكوين مجتمع المعرفة الذي أصبح سمة العصر ،لذا ينبغي إعداد المتعلم لتفاعل والتكيف مع المجتمع والمساهمة في تطويره ،فهذه المقاربة فسحت المجال لتفجير الطاقات وتوظيف وبناء المعارف والمكتسبات السابقة قصد الوصول إلى الحلول الناجحة والتأقلم مع مختلف الوضعيات والمواقف في الحياة اليومية بنجاح.

ويشوب مصطلح **الكفاية** و**الكفاءة** الكثير من الغموض والاختلاف نظرا لحداثة المفهوم ،حيث لم يتبلور بعد مفهوم الكفاية بالشكل الذي يمكن للباحثين من تبنيه ،مما حذا بكل باحث إلى استخدام المفهوم الذي يراه منسابا لطبيعة بحثه ،ولقد ذكر العديد من الباحثين في هذا الإطار انه يوجد أكثر من مائة تعريف لمفهوم الكفاءة والكفاية ،وهذا حسب السياق الذي يستعمل فيه المصطلح فيمكن أن تعرف الكفاءة والكفاية بمفاهيم اقتصادية أو تنظيمية أو هندسية(بين المدخلات والمخرجات)والتي تعني البعد الكمي للكفاءة ،كما يركز فريق أخر على البعد الكيفي.

وهناك تداخل في الاستعمال للمصطلح بين الكفاءة والكفاية ولإزالة اللبس بغرض دلالة مصطلح الكفاية لغة ثم اصطلاحا كي نصل إلى الفروق الدقيقة بين مصطلح وأخر كما يلي:

فالكفاية لغة : تعني كفى ،يكفي ،كفاية ،إذ قام بالأمر يقال كفاك هذا الأمر ،أي حسبك ،وكفاك هذا الشيء ،ويقال استكفيته أمرا فكفانية[1].

فالكفاية: مصدر للفعل كفى، قام بالأمر.

وفي ضوء الأصل اللغوي لكل من كفاءة وكفاية نجد أنهما مختلفان من الجذر فالأول جذره اللغوي **كفأ** والثانية جذرها اللغوي **كفي** ،ويتبع اختلاف الجذر اللغوي الدلالة ،فدلالة الأولى(**المكافئة والمناظرة**)ودلالة الثانية (**القيام بالأمر والقدرة عليه**)

وبإعادتنا لتركيب اللفظ للملازمة(**المقاربة بالكفاءات**)نستطيع القول بان هذه الملازمة تعني بصورة إيحائية الدنو من القيام بالأمر والقدرة عليه.

1-نور الدين بوخنوفة : **دور المقاربة بالكفاءات في تثبيت الملكة اللغوية لدى طلبة المرحلة الثانوية** ، قسم اللغة العربية و آدابها ، جامعة لخضر باتنة ، تحت إشراف الدكتور : عزدين صحراوي ، 2010 - 2011 ، ص 22



اصطلاحا:

في حقل التعليمية: يبدوا وان مفهوم الكفاية مفهوم جديد في اللغة العلمية سواء في علم النفس أو في المجال التشغيل والتسيير وتدبير المقاولات والموارد البشرية أو علوم التربية ففي هذا المجال الأخير نلاحظ أن المعطيات اللسانية والسيكولوجية والاقتصادية حاضرة بشكل أو بأخر في كل مقاربة بيداغوجية للكفاية لان التعليم أصبح مسألة سياسية نتيجة تزايد إعداد العاطلين عن العمل الشيء الذي يعمل لاهتمام ينصب على المعرفة والتكوينات التي من شانها أن تؤهل للشغل.

ومن ذلك الحين تحول التعليم من المعارف والتخصصات إلى كفايات القابلة للتحويل والتطبيق والمراقبة في وضعيات ومهام مختلفة[1] .

وبالتالي فهناك تعريفات عدة متعلقة بمفهوم الكفاية ،فالكفاية إذن حسب القاموس التربوي **لفولكي 1971 oulquiFe -p** فان: كلمة **Compétence**مشتقة من اللاتينية **Compétens** ومن الفعل **Compéter**بمعنى الذهاب (aller) **pétér** ومع القدرة (**avec cun**) بمعنى الملائمة والمرافقة ،أن الكفاية هي القدرة **capacité** سواء القانونية أو المهنية المكتسبة لانجاز بعض المهام والوظائف والقيام ببعض الأعمال.[2]

ومع كل هذه التعريفات الجديرة بالذكر يمكننا القول بان:

مفهوم الكفاية لا يؤخذ مفهوما واحدا بل انه وكما وصفه **كزافي روجيرس le**⟵⟶**LEBOTKRF** **leoterf** مفهوم حربائي مما يدل على تنوع وتعدد دلالتها.

اختلاف مفهوم الكفاءة عن مفهوم الكفاية:

وفي ضوء التعريفات السابقة الذكر للكفاءة والكفاية ،نرى أن الكفاية ابلغ وأوسع وأوضح من الكفاءة في مجال العملية التعليمية والتربوية ،حيث إن الكفاية تعني القدرة على تحقيق الأهداف والوصول إلى نتائج المرغوب فيها بأقل التكاليف من جهد ووقت ومال حيث تقتبس الجانب الكمي والكيفي معا في مجال التعليم(هناك وسط يطبق فيه التكوين)

في حين تعني الكفاءة الجانب الكمي فقط(التكوين)باعتبارها الحصول على اكبر قدر ممكن من العائد بأقل تكلفة وجهد ممكنين ،لذلك تبنى الباحثون التربويون مفهوم الكفاية حيث أصبحت تعبيرا خاصا ومصطلحا تربويا متخصصا.[3]

---

[1]- نور الدين بوخنوفة :مرجع سابق ، ص 26

[2]- سهيلة الفتلاوي: **كفايات التدريس** ،ط 1 ،دار الشروق للنشر والتوزيع ،2003 ،ص ص 26-27.

[3] - نورا لدين بوخنوفة : المرجع نفسه ، 26



إن البلدان العربية التي وظفت هذه المقاربة الجديدة ومنها المغرب وتونس والأردن ولبنان وحتى البحرين يستعملون الدلالة الثانية(الكفاية)،في مجال المقاربة التربوية.

أما في الجزائر فهناك سوء اختيار المصطلح ،فعند الترجمة يقع اشكال كبير كما يقول رجاء وحيد دويسري لان المفهوم هو احد الرموز الأساسية في اللغة يمثل ظاهرة معينة أو شيئا معينا أو احد خصائص هذا الشيء وليس له معنى ،إلا بقدر ما يشير إلى الظاهرة التي يمثلها ولكل موضوع علمي مفاهيمه المميزة [1].

وبالتالي فلكل مصطلح دلالة ومعنى خاص لا يمكن لأي حال جره إلى غيرها.

2 النشأة التاريخية البيداغوجية للمقاربة بالكفاءات:

نريد من خلال هذا العنصر إعطاء لمحة تاريخية بسيطة عن هذا التيار البيداغوجي من خلال تحديد أهم خصائصه وبعض مادته.

ولذا هذا التيار البيداغوجي في المسمى أصلا **Com heten cy-Based Education** وتطور في الولايات المتحدة الأمريكية وهو عبارة عن حركة **Mouvement** بيداغوجية متمحورة حول الكفاءات ظهرت في نهاية الستينات وبداية السبعينات متأثرة بتيارين آخرين هما:

Minium competency و competency based teacher éducation و قد ظهر التيار الأول عقب شعور أفراد الشعب الأمريكي وخاصة أولياء التلاميذ بنقص كفاءات لدى المدرسين مما تسبب في ضعف النظام المدرسي لان تكوينهم لم يعد قادرا على مواجهة متطلبات المجتمع التكنولوجي الجديد ،بينما كان الثاني نتيجة اضطراب شعبي الذي حدث في الولايات المتحدة بسبب تراجع مردود تلاميذ التعليم الثانوي ،وقد ظهر هذا النقص في المردود في كل الروائز والاختبارات التي كانت تطبق على التلاميذ لقبولهم في مختلف الكليات ومراكز التكوين المهني وعرف تيار الكفاءات عمره الذهبي في النصف الثاني من سنوات السبعينيات إذ خصصت في سنة **1974** وحدها مبالغ معتبرة قدرت ب **1.6 مليون دولار**لتحويل المشاريع ذات البعد التكويني على الكفاءة.

وعلى العموم فان كل التيارات البيداغوجية الأمريكية التي جعلت من الكفاءة قاعدة لمشاريعها التكوينية تتفق على أن التكوين بالكفاءات يتميز بالخصائص التالية:

*إعداد مناهج محددة لمجموعة من الكفاءات التي يجب أن يكتسبها الطالب بالنظر إلى دوره المحدد الذي سيقوم به في المجتمع مستقبلا.

---

[1] - المرجع نفسه: ،ص 102.



*صياغة الكفاءات بحيث تعبر عن نتائج التعليم واستخدام تدابير التقويم التي يجب أن تكون معروفة من طرق المعلم والمتعلم وتسمح في الوقت المحدد بإصدار أحكام موضوعية حول مستوى الأداء الذي حققه المتعلم.

*اقتراح مجموعة من تجارب التعلم Expérience D'apprentissage من شانها أن تسهل الاكتساب والتعلم وبالتالي تحقيق الكفاءة المستهدفة.

ومن الولايات المتحدة الأمريكية إلى كندا إلى أوروبا ،حيث انتقلت هذه الكفاءة بعد ذلك إلى بلجيكا في عام **1993** ،في مرحلة التعليم الابتدائي أولا وكانت هذه المقاربة تهدف إلى **"إدماج التعليمات"** كمسعى جديد في الفعل التعليمي التعلمي.

أما في كندا وتحسين مقاطعة كباك فقد أذهلت بيداغوجية الكفاءات سنة **1999** وهذا على التكوين المهني الثانوي من اجل تسيير مناهج التكوين التقني في هذه المرحلة من التعليم ،وقد كان الغرض من اللجوء إلى هذه المقاربة البيداغوجية هو**"الرغبة في السعي إلى تنمية المهارات والقدرات المعقدة وتطبق العلوم المعرفية للتوافق مع العولمة la mondialisation ولبعث جو الانسجام بين أطوار التعليم**[1]

وبالتالي تزايد الاهتمام بالتربية على الكفاءة l'éducation alla compétence مما أدى إلى تزايد تطبيقاتها العلمية ،بحيث يتم اختيار ما يناسب ويتلاءم حاجات الفرد التي هي جزء لا يتجزأ من حاجات مجتمعه .

وفي إطار هذا التوسع لبيداغوجية الكفاءات أو ما يطلق عليها بالتدريس بالكفاءات أو بالمهارات أو القدرات أو التعليم التطبيقي ،وصلت العدوى إلى الجزائر حيث تبنها في إصلاحاتها الجديدة وجعلت من المقاربة بالكفاءات اختيارها البيداغوجي لتحقيق أهدافها التربوية في إطار التنمية الشاملة.

3- **دواعي بناء المقاربة بالكفاءات:**

إن العالم يعيش اليوم مرحلة الانفجار المعرفي الذي جعل من خبراء التربية يفكرون في إعادة الفعل التعليمي على مبادئ مبنية على ما هو انفع وأفيد بالنسبة للمتعلم وأكثر اقتصادا لوقته ومن ثم ظهرت مقاربة بناء المناهج بالكفاءة كرد فعل للمناهج التعليمية المثقلة بمعارف في الحياة.

وبالتالي فان الأسباب التربوية عديدة ومتنوعة التي فرضت التدريس بالمقاربة بالكفاءات منها:عدم مسايرة البرامج متطلبات المحيط الاقتصادي والاجتماعي ،ونقص الوضوح في ملامح المتعلمين

[1]- شلوف حسين: **أسس بيداغوجية الكفاءات في جانبها النظري والتطبيقي** ،ملتقى تربوي في إطار شرح المناهج الجديدة ،قسنطينة ،7 سبتمبر 2003 ،ص 03.



على مستوى جميع الأطوار ،والتقييم الجاف والسطحي الذي اعتاد عليه المعلمون ،وعدم النجاعة والتكيف مع الواقع ،ثم الركود الذي ضرب إطنابه في ما يتعلق بتكوين المعلم.

هذه المعطيات أدت إلى ضرورة التغيير وفرضه في الساحة التربوية وتتناوله في صورة جديدة هي المقاربة بالكفاءة والمطابقة التي تسعى إلى[1]:

- ✓ إلزامية مواكبة الاحتجاج بالنسبة للموارد البشرية على مستوى المؤسسات المنتجة.
- ✓ مواكبة ومسايرة الكم والمعارف وتنوع مصادره المختلفة.
- ✓ البحث عن خبرات تعد المتعلم وتستهدف مساعيه لتحقيق النمو الشامل والتكيف المتكامل مع الفئات الأخرى.
- ✓ البحث عن مناهج تشمل على معارف ترمي إلى خلق مواطن فعال من خلال البحث والتجديد ومسايرة التطور الاجتماعي.
- ✓ جعل المؤسسة التربوية إشعاعا حقيقيا لتنمية شخصية المتعلم في جميع جوانبها.
- ✓ أن تستهدف المناهج التلميذ على أساس انه محور يقوم عليه.
- ✓ أن تكون المهارات وظيفة في الحياة الحاضرة والمستقبلية.

4 - مبادئ وأسس المقاربة بالكفاءات:

أ- أسس تحديد الكفاءات:

تعد عملية تحديد الكفاءات واختيار مصدر اشتقاقها ذات أهمية بالغة حيث إنها تعتمد بدرجة كبيرة على بعض الأسس التي ينبغي أن يتم هذا التحديد أو الاختيار في ضوئها ،وقد حدد **كوبر Cooper** هذه الأسس في أربعة محاور:

أ-1 الأساس الفلسفي Base philosoopchale

ويعد بمثابة الحاكم ،ويتم في ضوءه وضع المنطلقات التي تتفق مع قيم المجتمع وفلسفته ،ومن خلال هذه المنطلقات تتخذ النتاجات المرغوبة لعملية التربية مما يساعد على وضع مفهوم معين لدور المعلم تحدي في ضوئه الكفايات التعليمية اللازمة.

أ-2 الأساس الامبريقي Base Empirique

يتم ببعض المفاهيم الامبريقية التي يمكن أن تشكل أساسا سليما يقوم عليه اشتقاق العبارات الخاصة بالكفايات التعليمية الخاصة بالعلوم الإنسانية والاجتماعية ،وفي ضوء هذا الأساس يمكن تحديد الكفاءات المعرفية أو الأدائية.

---

[1]- كمال بوليفة :**المرشد للمعلمين في التدريس بالكفاءات العملي**،دار اليمن للنشر والتوزيع ،قسنطينة ،الجزائر،2002، ص 39.



أ-3 أساس المادة الدراسية la Base Delà Matière

تعتبر المادة الدراسية من أهم مكونات الموقف التعليمي –المعلم والتلميذ والمادة التعليمية(المنهاج)-ولا يمكن أن تتم العملية التعليمية بدون خبرات ومعارف تقدم للمتعلم ،ومن هذا المنطلق فان المادة الدراسية تعد احد منطلقات تحديد الكفاءات التعليمية اللازمة من خلال البناء المعرفي ،كما يتوقع أن يكون هذا الأساس مصدرا لتحديد بعض الكفاءات الأدائية في مجال المادة الدراسية التي تعتبر مكملة للكفاءات المعرفية في هذا المجال.

أ-4 الأساس الممارس Bractitonar Base

إن الأساس الممارس يقوم على مفهوم مفاده أن الكفاءات اللازمة للمتعلم في مجال معين يمكن تحديدها من خلال التحليل الدقيق لما يفعله الممارسون الأكفاء في أثناء ممارساتهم لعملهم أو مهنتهم.

ب- مبادئ المقاربة بالكفاءات:

تتركز المقاربة بالكفاءات على جملة من المبادئ الأساسية أهمها:

ب -1 المبدأ الأول الكفاءة كمبدأ منظم للتكوين:

يتشكل برنامج التكوين من جملة من الكفاءات التي تؤدي دور المبدأ المنظم للتكوين ،قد تعمل في بعض الحالات على ربط درس ما بكفاءة معينة فيما تتطلب تنمية الكفاءة في البعض الأخر دروس المقرر كله أو بعضا منها.

ب-2 المبدأ الثاني تعيين الكفاءات وفق السياق الذي تطبق فيه:

يفضل هذا المبدأ "تطبيق المعارف "لذلك يصبح من الضروري تحديد ما ينبغي تحقيقه ويكون ذلك حسب السياق الذي تطبق فيه الكفاءة[1]

ب-3 المبدأ الثالث وصف الكفاءات بالنتائج والمعايير المرتبطة:

نلاحظ الاهتمام بتحديد ودقة ممكنة كل كفاءة من كفاءات البرنامج بحيث يمكن حصرها جيدا ونجد:

أ*النتائج القابلة للملاحظة والقياس المرتبطة بعرض كفاءة.

ب*معايير حسن الأداء التي ستكون بمثابة معايير النجاح.

ج*المحيط الذي سيجري فيه التقييم.

---

[1] -عبد الباسط هويدي : **الأبعاد الاجتماعية في إستراتيجية التدريس بالكفاءات** ، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم ، بكلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية ،بجامعة قسنطينة ، تحت إشراف الدكتور :مراد زعيمي ، 2012، ص 50 .



ويمكن أن تحمل مكونات للكفاءة تسميات مختلفة حسب الأوساط وكذلك شأن ودرجة الدقة المستعملة في وصف الكفاءات.

ب-4 المبدأ الرابع مشاركة الأوساط المعنية:

على الأشخاص الذين تعينهم احتياجات التكوين أن يكونوا قادرين على التدخل في إعداد البرامج وتطبيقاتها ،هذه المشاركة مرغوب فيها عموما عند تعريف الكفاءات وصفها وتقييمها.

ب-5 التقييم المركز على الكفاءات:

نقصد بالتقييم تقييم القدرة على انجاز نشاطات بدل استعراض المعارف الشخصية ،وهذا المبدأ له تأثير على جميع أنواع الاختبارات التي تسمح للطالب أن يبرهن كما هو قادر على انجازه بطريقة مستقلة ،والنتائج المرتبطة باستعراض كفاءة التقييم انطلاقا من معايير محددة مسبقا.

أن التوضيحات متضمنة في وصف إحدى الكفاءة(نتائج ومعايير)[1]تسهل عموما الاعتراف بالمكتسبات مثل:تنسيق برامج التعليم المتوسط مع برامج التعليم الثانوي ،وهذا الأخير مع برنامج الجامعة.

ب-6 المبدأ السادس التعليم المتمحور على التطبيق:

أي وضع المتعلم مباشرة على اتصال مع الواقع كما هو الحال بالنسبة للتربصات والمخابر ،والأعمال التطبيقية ،والتمثيل...وغيرها تعتبر أمثلة لطرائق بيداغوجية ينبغي تفضيلها ،فهي أكثر أهمية من نشاطات التعليم[2].

إن تطبيق هذا المبدأ سيكون انعكاسات هامة على المستوى البيداغوجي وهذا بوضوح اكتساب الكفاءات في المقدمة كل التنظيم البيداغوجي المرتبط بنشاطات التعليم المحدد وفق هذا الهدف الوحيد:**اكتساب الكفاءات**.

5 - خصائص وأهداف المقاربة بالكفاءات:

أ-الخصائص:

للمقاربة بالكفاءات مميزات وخصائص يمكن اعتبارها مبادئ وأسس قيامها ،وان التزمت بها كل عناصر الهيئة التدريسية من معلمين ومتعلمين ومدرسين ...الخ فان ما تسعى إليه المنظومة التربوية

---

[1]- سيد محمد دباغ بو عباد وآخرون:**لغتي الوظيفية** ،دليل المعلم السنة الثانية من التعليم الابتدائي ،طباعوا وزارة التربية الوطنية ،الجزائر، 2004، ص 6.

[2]- حاجي فريد: **بيداغوجيا التدريس بالكفاءات-الأبعاد والمتطلبات** ،دار...د ط ،2005 ،ص ص 22-23.



و الدولة برمتها سيتحقق،حيث لن يكون هناك مانع لتكوين جيل كفء همته الوحيد إفادة نفسه ومجتمعه ،ومن هذه الخصائص ما يلي:

❖ **تمركز التعليم حول المتعلم:**

لقد كانت بيداغوجيا الأهداف تمركز التعليم حول المتعلم الذي تعتبره مالكا للمعرفة ،منزها عن الأخطاء ،كما ركزت على المحتويات وحددت الأهداف ،ووضعت قواعد ومعايير شبه ثابتة ،لكن بيداغوجيا الكفاءات تهتم بالمتعلم باعتباره الهدف الأساس والمحور الرئيس في العملية التعليمية التعلمية[1].

❖ **منهج المتعلم استقلالا ذاتيا وتشجيعه على المبادرة:**

ويعني هذا احترام حقه في الاستقلال برأيه والدفاع عنه ،إلى جانب حقه في الكلام والاختلاف ،والنقد وحرية التعبير ،وهذا يشير إلى ضرورة مشاركته في انجاز الدرس والمعلم مطالب بتشجيعه على ذلك ،فالتلميذ لم يعد دلوا فارغا لابد من ملئه.

❖ **قياس الأداء:**

ومعنى ذلك أن التركيز ضمن هذه المقاربة بنصب مباشرة على تقويم الكفاءة المنتظرة ،وليس على المعارف النظرية مثلما كان عليه الحال في النماذج التقليدية

❖ **تحويل المعارف:**

وذلك في إطارها النظري إلى إطار علمي نفعي ،في شكل سلوكات ملحوظة ،فان لم تحول المعارف إلى سلوك وظيفي وبقيت مكدسة في الذهن كمادة خام ،فان ذلك يعبر بناء على خصائص الكفاءة نستخلص أن مفهوم هذه الأخيرة أوسع بكثير من الهدف لان الكفاءة تستوجب تحويل المعارف والمكتسبات ،إذ لا يكفي أن ينفذ المتعلم عملية تمرن عليها أو يسترجع معلومات مخزنة في ذاكرته ،بل الكفاءة بمعناها الحقيقي ،تظهر في قدر المتعلم على أن يختار بنفسه من يبين ما يمتلكه من موارد وما يناسب وضعية هو بصددها أي أن كفاءته تبرز حينما يقوم بتجنيد معارف ،حسن الأداء ،والتكيف مع وضعيات جديدة وواقعيته[2].

إذ من مظاهر الخصوصية التي تتسم بها المقاربة بالكفاءات أنها احدث انقلابا في مدخل التعلمات المدرسية ،حيث كان المتعلم في السابق يلقن المضامين أولا ،وله بعد ذلك أن يعثر على

---

[1] العربي السليماني:**الكفايات في التعليم من اجل مقاربة شمولية** (بتصرف)،ص 62.

[2] Roegiers (xavier) **,une pédagogie de l'intégration compétences et intégration des acquis l'enseignement** ,deboeck ,paris ,2002 ,p 44.



وضعيات لاستخدام تلك المضامين ،والحال أن تلك الوضعيات نادرا ما كانت تنساب له ،وعلى العكس **من ذلك انغرست المقاربة بالكفاءات في تربة الوضعيات وضربت فيها بجذورها بصفة نهائية ،حيث صارت الوضعيات نقطة انطلاق التعلمات.**

ب-أهداف المقاربة بالكفاءات:

إن هذه المقاربة تعمل على تحقيق جملة من الأهداف نذكر منها:

- ✓ إفساح المجال أمام ما لدى المتعلم من طاقات كامنة وقدرات لتظهر وتتفتح وتعبر عن ذاتها.
- ✓ بلورة استعداداته وتوجيهها في الاتجاهات التي تناسب وما تيسره له الفطرة.
- ✓ تجديد الكفاءات المتنوعة التي يكتسبها من تعلمه في سياقات واقعية.
- ✓ زيادة قدرته على إدراك تكامل المعرفة والتبصر بالداخل والاندماج بين الحقول المعرفية المختلفة.

تدريبه على كفاءات التفكير المتشعب ،والربط بين المعارف في المجال الواحد والاشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة عند سعيه إلى حل مشكله أو مناقشة قضية أو مواجهة وضعية[1].

- ✓ الاستبصار والوعي بدور المعلم والمتعلم في تغيير الواقع وتحسين نوعية الحياة[2].
- ✓ سير الحقائق ودقة التحقيق وجودة البحث وحجة الاستنتاج.
- ✓ استخدام أدوات منهجية ومصادر تعليمية متعددة مناسبة للمعرفة التي يدرسها وشروط اكتسابها.
- ✓ القدرة على تكوين نظرة شاملة للأمور والظواهر المختلفة التي تحيط به.

ثانيا:الأصول النظرية لإستراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات:

1- النظرية السلوكية:

هي مذهب في علم النفس ،تعتبر التعليم لا يخرج عن كونه استنتاجات ملحوظة تظهر في السلوك الظاهري ،يصدر عن المتعلم ويمكن ملاحظته.

يذهب أصحاب هذا الاتجاه[2] –في تحليل عملية التعلم-إلى أن التعلم لا يتم إلا عندما يستجيب المتعلم لمثير له علاقة بموضوع التعلم ،ويرمز السلوكيين إلى المعادلة السلوكية بالرمز(م ،إ) ،**(مثير ،استجابة)**أي أن المثير يؤدي إلى استجابة ،ولذلك ركزت النظرية السلوكية وبشكل أكثر ،على السلوك

1- عبد الباسط هويدي : **الأبعاد الاجتماعية في إستراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات** ، مرجع سابق ، ص 79

[2]- محمد الصالح الحثروبي:**المدخل إلى التدريس بالكفاءات** ،شركة الهدى ،ط 2 ،الجزائر، 2004، ص 133.



الناتج عن التعلم ومن ثم وجهت اهتمامها إلى ما يجب على المعلم فعله من أساليب العرض والتدريب المتكرر والتعزيز.

ولكي تتحقق الأهداف من التعلم فان السلوكيين ركزوا على وجوب صياغة أهداف تعليمية دقيقة ،توظف السلوكات القابلة للملاحظة وذلك بتقسيم المحتوى الدراسي إلى وحدات تعليمية مرتبة ،تقديم أمثلة حول بعض المفاهيم والتطبيقات الآتية ،في شكل فروض واختبارات ،تظهر قدرة المتعلم على مجرد التعرف والإجابة الصحيحة ،ويتحمل المعلم وحدة مسؤولية تحقيق أهداف التعلم بتهيئة الشروط البيئية الملائمة والتعزيز الذي يشجع المتعلم على تحقيق السلوك المنظر.

أما المتعلم فيظهر كمتلقي ،يتوقف دوره على استقبال الإشارات من معلمه فتصب المعلومات في ذهنه ،وتصبح هذه المعلومات مفروضة عليه من الخارج عن طريق المعلم.

اتضح لنا أن السلوكية تهتم بالسلوكات التي ينجزها المتعلم الاهتمام بالسيرورات الذهنية التي تتدخل في التعلم.

يرى **ماسلو** أن النظرية السلوكية جاءت لتجعل الطفل يتعلم بسرعة في المدرسة وتدعوه إلى نيل إعجاب المدرس من خلال استجابة ،إلا أن الملاحظ هو أن التعلم وفق الممارسات السلوكية يعلم الطفل أن ا لابداع والنقد ليست لهما أهمية كبيرة

2. النظرية المعرفية:

إن المقاربة بالكفاءات أساس نظري ،وبالطبع لم يكن من النظرية السلوكية التي حصرت التعليم في المثير والاستجابة ، فالمقاربة بالكفاءات نتيجة لاستثمار بعض جوانب هذه النظرية في حقل التعليمية وبالخصوص النظرية المعرفية التي ساهمت في إرساء القواعد والمبادئ النظرية والتطبيقية لبيداغوجيا التدريس بالكفاءات.

أساس هذه النظرية هو علم النفس المعرفي ،من روادها **"نغوم تشمسيكي وتاريف"**وانطلقوا من السيرورات الذهنية التي تتداخل في تنظيم التعلم وتحصيله عند المتعلم[1].فهي تركز على الذاكرة ،أو على إعادة شيء سبق تعلمه ،والأهداف التي تفرض انجاز عملية ما ،تتطلب من الفرد أن يحدد المشكلة الأساسية ،ثم يستعين بالأفكار ويربطها بأفكار أو طرائق منهجية سبق تعلمها

يرمي الهدف العقلي التي جعل التلميذ قادرا على انجاز عملية عقلية ما ،على اعتبار أن لهذه العملية مكونات ثلاث هي:

[1] - عبد الباسط هويدي : مرجع سابق ، ص 80



- ✓ العملية العقلية.
- ✓ الموضوع الذي يمارس عملية النشاط.
- ✓ نتائج النشاط.

3. النظرية البنائية:

تعتبر النزعة البنائية خلفية علمية بيداغوجية المقاربة بالكفاءات والتي تعرف بالمدرسة البنائية التي عوضت المدرسة السلوكية ،إذ لم نقل ثارت عليه ودفعت بالكثير من الدول المتطورة إلى التخلي عنها ،لان الحركة السلوكية كانت تحصر التعلم في مبدأ "مثير واستجابة" بينما النظرية البنائية تهتم بناء المعارف من طرف المتعلم نفسه وذاته ،تحت إشراف وتوجيه من المعلم "الأستاذ".

ومن رواد هذه النظرية **جون بياجي** الذي يتفق مع **تشومسكي** في قضايا كثيرة ،وأهمها قضية التعلم واكتساب اللغة ،والذي يرى أن المعرفة تنتج من أعمال يقوم المتعلم باستنتاجها ،لذلك وجه الاهتمام إلى الدور النشيط الذي يؤديه المتعلم في عملية تعلمه.وترى أن الفرد هو الذي يبني معارفه اعتمادا على قدراته الداخلية وإمكانياته الذاتية ،وبالتالي فان هذه المعرفة ليست صادرة من المحيط الخارجي ،ولكنها تتم عبر سيرورات ذهنية فردية[1].لان هذه المعارف تبدأ في الذهن بالاعتماد على المكتسبات القبلية ،وان تكون هذه المعارف ذات معنى جديد في توظيفها ونفعيتها.

كما يعترف بياجي بوجود عامل أخر للتعلم ،ويمثل في عامل الموازنة التي تقود عملية التعلم ،أي الطريقة التي يستطيع الإنسان بها تنظم المعلومات المتناثرة في نظام معرفي غير متناقض ،وهي لا تنجم عما يراه الإنسان ،ولكنها تساعد على فهم ما يراه ،وعن طريق القدرة الموروثة يستطيع الفرد تدريجيا الاستدلال على الكيفية التي ينبغي أن تكون عليها الأشياء في هذا العالم.

من خلال ما سبق يتضح أن أفكار هذه النظرية كلها تدور حول مفهوم واحد وهو المعرفة هذه الأخيرة التي لا يمكن بناؤها ،إلا في آخر النشاط التعليمي **الذي لا ينقطع ولا تنتهي دورية إلا لتبدأ له دورة أخرى نحو متداخل(مركب) ومتدافع.**

وتقوم النظرية البنائية على ثلاث معطيات:

- ✓ في سياقها الابيستيمولوجي ،تعتبر بناء من قبل المتعلم وليست معطاة.
- ✓ في مجال علم النفس المعرفي ،تركز على السيرورات"التمثيلات الذهنية"التي تتداخل في التعليم ،وليس على المثير والاستجابة ،فهي تحلل الآليات الذهنية التي تتدخل في بناء المعرفة الجديدة.

---

[1]- العربي سليماني: **الكفايات في التعليم من اجل مقاربة شمولية** ،مرجع سابق ،ص 57.



✓ أما في المجال البيداغوجي ،فهي تتضمن الاستراتيجيات التي يصغها المدرس ليساعد المتعلمين على بناء معارفهم.

فيما يمكن استنتاجه من خلال ما سبق هو أن البنائية نظرية من نظريات التعلم تضع في أول القائمة اهتماماتها المتعلم والدور الذي يؤديه في العملية التعليمية التعلمية حيث جعلته محور الفعل التعليمي ،كما أنها تعتبر المعلومات الجديدة تكتسب تدريجيا عن طريق ربطها بالمعلومات الداخلية ،وليس بالاعتماد على المثير والاستجابة كما هو الحال عند السلوكيين ،كل هذا يعتبر قاعدة لتأسيس المقاربة بالكفاءات.

4-النظرية الاجتماعية:

من روادها الباحث الروسي **فيقوتسي ودواز وموني** ، ويهذب هذا الفريق في تحليله لعملية التعلم ،إلى أن الوسيط المعرفي يلعب دورا هاما في البناء المعرفي ،ويتجلى ذلك في أهمية الوساطة المعرفية التي يؤمنها المعلم ،بين طرفي العملية التعليمية(المتعلم والمعرفة)[1].

وهذا يعني أن النظرية الاجتماعية تعتبر بناء المعرفة يحدث عن طريق التفاعل الاجتماعي الذي يقوم بدور فعال في تطوير الاستعدادات الذهنية للمتعلم ،فهم يرون أن التفاعل الاجتماعي يلعب دورا كبيرا في بناء الأدوات المعرفية ،والدخول في تفاعلات اجتماعية جديدة تكون أرقى من سابقاتها.

ثالثا:إستراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات:

1- طرائق التدريس وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات:

إن التربويين منقسمون على أنفسهم فيما يتعلق بمفاهيم أسلوب التدريس **style**،وطريقة التدريس **Methad**،والمدخل أو المذهب في التدريس **strate gy** فبعضهم يرى أنها مرادفات لمفهوم واحد هو طريقة التدريس.

وقسم آخر يرى أن هناك اختلافات بين تلك المفاهيم ،تضيق أو تتسع ،فطريقة التدريس هي ما يتبعه المدرس من خطوات متسلسلة متتالية ومترابطة لتحقيق هدف أو مجموعة من أهداف تعليمية محددة.

وأسلوب التدريس هو مجموعة الأنماط التدريسية الخاصة بالمدرس والمفضلة لديه[2].

[1] عبد الباسط هويدي : **الأبعاد الاجتماعية في إستراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات** ، مرجع سابق ، ص 81

[2] حيدر حاتم فالح العجرش: **استراتيجيات وطرائق معاصرة في تدريس التاريخ** ،جامعة بابل ،دار الرضوان للنشر والتوزيع ،ط 1 ،2013، ،ص 24.



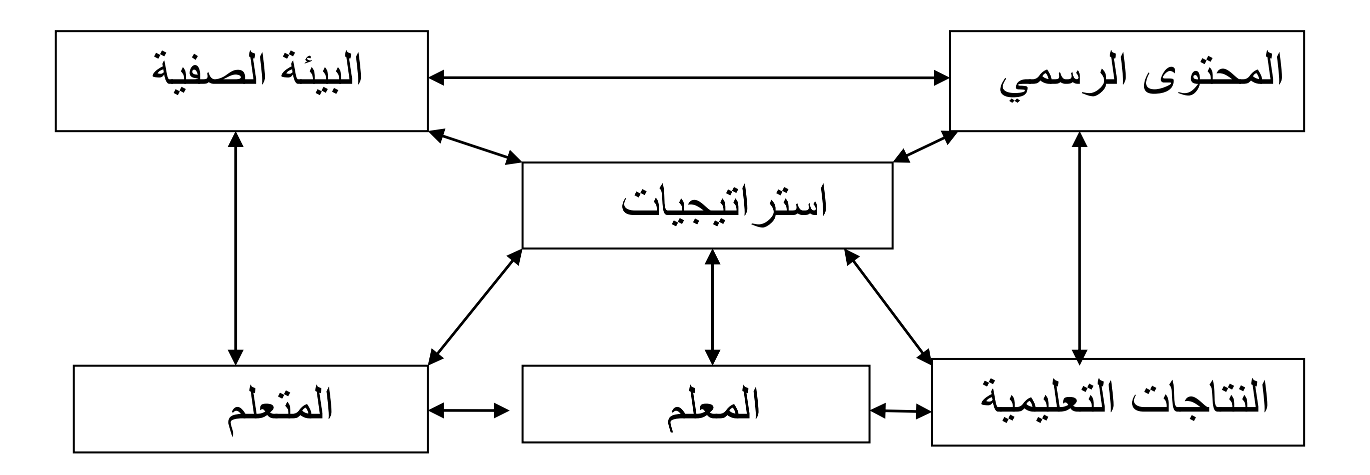
ومن أمثلة أساليب التدريس أن يستخدم المدرس الطريقة الاستقرائية ،ويلجأ إلى أسلوب التعليم التعاوني مع بعض زملائه ،أي قيام أكثر من معلم بتنفيذ الدرس ،فاحدهم يقدم الإثارة ،والثاني ،يستقرئ الأمثلة بمشاركة الطلبة ،والثالث يقوم بإجراء التقويم ،وهكذا بينما يستخدم مدرس آخر الطريقة دائما بالأسلوب التقليدي معتمدا على ذلك فقط.

أما إستراتيجية التدريس فإنها سياق من طريق التدريس الخاصة والعامة المتداخلة والمناسبة لأهداف الموقف التعليمي ،والتي يمكن من خلالها لتحقيق الأهداف ذلك الموقف بأقل الإمكانات ،وعلى أجود مستوى ممكن.

ولذلك يستخدم البعض مصطلح إستراتيجية التدريس بشكل مترادف مع مصطلح إجراءات التدريس **Teaching Procédures**،وليس في ذلك من حرج فمجموعة الإجراءات المتسلسلة ،والطرائق والأساليب التي يستخدمها المعلم لتحقيق أهداف التعلم والتعليم ،ما هي إلا إستراتيجية تدريسية ولذلك عرف بعضهم إستراتيجية التدريس بأنها:مجموعة تحركات المعلم داخل الفصل التي تحدث بشكل منتظم ومتسلسل ،وتهدف إلى تحقيق الأهداف التدريسية المعدة سلفا.

وبشكل عام هناك شبه اجتماع بان الإستراتيجية أهم من الطريقة والطريقة أهم من الأسلوب.

والشكل التالي رقم (14) يوضح العوامل المؤثرة في اختيار إستراتيجية التدريس.



المصدر:حيدر حاتم فالح العجرش: مرجع سابق ،ص 24

لان اختيار استراتجيات التدريس للمواقف الصفية المتعددة لا تكون عشوائية بل لا بد من النظر في اختياراتها بطريقة علمية فهناك مجموعة من العوامل المتداخلة التي تؤثر في عملية التدريس و بتالي يجر بتحديد التدريس على أساسها .



1-1 أهمية طرق التدريس ووظيفتها:

إذا كانت الطريقة تعني الوسيلة المستخدمة من طرف المدرسين لتوجيه فعاليات التلاميذ لإحداث تعلم أو تغيرات مرغوب فيها ،فان أهمية طرق التدريس تتمركز في كيفية استغلال محتوى المادة بشكل يمكن للتلميذ من الوصول إلى الهدف الذي يرمي إليه في دراسة مادة من المواد ،وواجب المدرس أن يأخذ بين التلميذ من حيث المستوى الذي وصل إليه محولا أن يصل به إلى الهدف المنشود ،وهنا يدخل دور الطريقة ،ذلك أن بواسطتها نصل إلى الهدف فإذا وجدت الطريقة انعدمت المادة وتعذر على المدرس على أن تصل إلى عنايته وإذا كانت المادة متوفرة دسمة والطرقة ضعيفة لم يتحقق الهدف المنشود ،ذلك أن حسن الطريقة لا يعوض فقر للمادة كما أن غزارة المادة تصبح عديمة الفائدة إذا كانت الطريقة هشة ضعيفة ،أن نجاح المدرس يرتبط إلى حد كبير بنجاح الطريقة[1].التي يتبعها وتستطيع الطريقة المناسبة معالجة الكثير من النقائص سواء المنهج أو ضعف التلاميذ أو صعوبة الكتاب المدرسي وغير ذلك...

فطريقة التدريس لها اثر كبير في التعليم وبها تكون النتيجة جيدة أولا وعلها يتوقف نجاح المدرس أو إخفاقه ،فقد يكون المدرس غزير المادة لكنه يحقق في طريقة ما توصيل المعلومة لأذهان التلاميذ ،فالطريقة من أهم الموضوعات في التربية وهي الأساس الذي تبنى عليه مهمة التدريس[2].

لان نجاح تنفيذ المنهج المقرر، وإفادة التلميذ ونموه ،يتوقف على طريقة التدريس المختارة ،وبالتالي توفير ما يمكن من الوسائل التعليمية المناسبة ،وتوجيه نشاط التلميذ وتزويده بالخبرات والمهارات التي يمكنه من مواجهة المواقف المختلفة.

1- 2 القواعد الأساسية التي يبنى عليها طرائق التدريس(المبادئ العامة):

لنجاح العملية التعليمية وبلوغ أهدافها يجب على المدرس أن يضع بعين الاعتبار عدة التزامات تتمثل أساسا في مجموعة من القواعد والمبادئ و التي بمثابة المرشد الذي يعيش لأداء دوره التعليمي على أحسن وجه وتحقيق الفهم والاستيعاب لتلاميذه.

ومن بين من تناول هذا الموضوع بالدراسة العالم والفيلسوف الانجليزي"**هربرت سبنسر**"الذي تناول بالبحث والشرح ،هذه القواعد في كتابة "**التربية**" ويمكن إجمال أهم قواعد التدريس فيما يلي:

---

[1] صلاح عبد العزيز:**التربية العامة وأصول التدريس**_،دار الكتاب ،ط 1 ،بيروت ،1984 ،ص 202.

[2] محمد طه الإبراشي :**روح التربية والتعليم** ،دار الفكر العربي ،د ط ،1993 ،ص 93.



***السير من المعلوم إلى المجهول:**

من الواجب على المدرس أن يستعين بما يعلمه التلميذ فتجعله أساسا لما نريد أن نزوده به من المعلومات الجديدة[1].

***السير من السهل إلى الصعب:**

وهذه القاعدة توجب على المعلم أن يتعرف على طابع الأطفال حتى يعلم ما يوافق ميولهم ،ويستدرجهم في فهم المعلومات من السهل إلى الصعب بالنسبة إليهم...للوصول إلى الغاية من تعليمهم.

***السير من البسيط إلى المركب:**

تبنى هذه القاعدة على العقل في إدراكه الأشياء ،فيدركها ككل ،ثم بعد ذلك تتأتى الإجراء لذا يجب على المعلم قبل البدء في عملية التدريس وأثناء إعداده للدروس ،أن يقف على كل ما هو سهل وبسيط ثم يندرج إلى ما اعقد.

***السير من المهم الغامض إلى المحدود الواضح:**

تخص هذه القاعدة المدركات العقلية للتلميذ ،إذا يجب على المعلم الانتقال بمعلوماته من الأشياء المبهمة العامة والغير المحدودة إلى الأشياء الواضحة المحدودة ،فالمعلم في العملية التدريسية يندرج من خلال المعلومات القديمة والتي ترتبط بها وتقييم بناؤها[2].

فمثلا لا يستطيع المعلم في المرحلة الثانوية أن يخطط لعمله ما لم يكن على معرفة تامة بها دراسة للطلبة في المرحلة الإعدادية و بمستواهم العلمي.

كما أن زيادة صلة المعلم بطلابه عن طريق المناقشة والملاحظة المستمرة ،أمر هام في تعرفه على نواحي القوة والضعف لديهم[3].

ومنه نستنتج أن عملية التدريس لا تنطلق من فراغ وإنما من خلال الفترة التعليمية السابقة لكل مرحلة وهنا تظهر الاستمرارية وربط الخبرات الجديدة بالخبرات السابقة.

هذه هي أهم القواعد الأساسية والمبادئ العامة التي يعتمد عليها ويسترشد بها في وضع طرق التدريس العامة ،وما يلاحظ على هذه القواعد انه ثمة تشابه و تداخلا بينهما الأمر الذي يؤكد مدى تأثرها يبعضها وان كل قاعدة مكملة للأخرى ،فلا يمكننا الانتقال من السهل إلى الصعب دون الانتقال من البسيط إلى المركب ،وبالتالي لا يمكن إتباع قاعدة دون أخرى.

---

[1] محمد صالح سمك:**فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها اللغوية ،وأنماطها العلمية** ،دار الفكر العربي ،طبعة جديدة ،القاهرة ،1998، ص 619.

[2] صلاح عبد العزيز ، عبد العزيز عبد المجيد: **التربية وطرق التدريس** دار المعارف ، ح 1،ط 9 ،1968، ص 243.

[3] عاد أبو العز سلامة وآخرون: **طرائق التدريس العامة** ،دار الثقافة ،عمان ، ط1 ،2009، ص ص 27-28.



4-2 مواصفات التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات:

*استثارة خبرات المتعلمين السابقة والانطلاق منها للتدريس الجديد ،فالتدريس يعد ناجحا بقدر ما تعتمد خطواته على استثارة خبرات المتعلمين وتنقيحها وبناء التعلم الجديد عليها.

*الاقتصاد في الوقت والجهد من المعايير المهمة التي ينبغي أن تراعي عند اختيارها طريقة تدريس معينة ،فكلما حققت عملية التدريس الهدف منها في اقل وقت ممكن وبأقل جهد ،كان التدريس ناجحا وفعالا.

*أن يستعين المعلم في تدريسه بأكثر من طريقة تدريس ،كي يتلقى عيوب بعض الطرق ويحقق فعالية التدريس ،بالإضافة إلى التنوع في ظل نظامنا التعليمي الحالي بعامل الوقت.

*أن يقف المعلم على طبيعة الأساليب التي تستخدم في عملية التدريس حيث أن بعض الأهداف التعليمية هي نتائج مباشرة الأساليب المستخدمة ،وإذا كان التدريس الفعال يعتمد على مشاركة التلاميذ في الأنشطة تعليمية جماعية ،فان ذلك يتضمن التأكيد على قيمة نتائج تعليمية معينة ،مثل تنمية ميول واتجاهات وجوانب أخرى معينة من التكيف الاجتماعي لدى التلاميذ.

* ألا يكرس المعلم جهده ووقته في جذب الانتباه التلاميذ وتشويقهم للدرس بشتى الطرق والوسائل ،لان هذا الانتباه مؤقتا لكن المهم أن ينجح المعلم في توجيه نشاط التلاميذ ومجهوداتهم توجيها ثابتا ودائما[1].

[1] عفاف عثمان:عثمان مصطفى :ص55.



إذن يستحق التدريس الفعال من خلال:

***معلم فعال.**

***متعلم فعال.**

***منهج ومادة علمية فعالة.**

***بيئة تعليمية فعالة.**

و الشكل رقم [15] يبين مواصفات الشكل الفعال

معلم

*ادوار المعلم(التوجيه ،الإرشاد ،التسيير).

*سلوكيات المعلم(التمكن من مهارات التدريس).

*من مهارات التدريس:

-الإلمام بالمادة العلمية.

-التخطيط الجيد وتنظيم المادة العلمية.

-التقييم والشرح والإيضاح.

-التنقل-تنوع الطرق.

-استخدام الوسائل المتنوعة.

-مشاركة الطلاب وطرح الأسئلة.

-تصميم وتنفيذ الأنشطة.

-ادراة الفصل.

-التقويم.

-صفات المعلم الناجح(الفعال).

متعلم

*ادوار المعلم الفعال.

*مشترك ايجابي.

منهج

*المادة العلمية.

*الأهداف.

*طرق التدريس.

*الأنشطة الطلابية.

*التقويم.

*الوسائل التعليمية.

بنية التعلم

*دور مدير المدرسة.

*دور المشرف التربوي.

*دور البيئة الصفية.

المصدر: عفاف عثمان ، عثمان مصطفى ، مرجع سابق ، ص 56



2*عمليات و استراتجيات و طرق التدريس على المستوى العربي والعالمي:

2*1نماذج من تقسيمات مراحل عملية التدريس على المستوى العربي:

أولا:قسم د محمد زياد حمدان 1986 قسم عملية التدريس إلى مرحلتين رئيسين هما[1]:

أ/المرحلة التحضيرية:

وتشمل مرحلة التحضير مجمل المهام والسلوك الذي يقوم به المعلم من تخطيط التدريس والاستعداد لتنفيذ داخل الفصل ، ان عملية التحضير تحدث خارج الفصل الدراسي وهي خطوات تمهيدية يتنبأ فيها بما سيتم داخل الفصل أو خارجه.

تضم هذه المرحلة العمليات الآتية:

***صياغة الأهداف السلوكية للتدريس:** وهي عبارات تصف نوع السلوك أو المهارة أو الاتجاه أو المعرفة التي سيخرج بها المتعلم بعد عملية التدريس ،وفي ضوءها تبنى عملية التدريس محتوى وتطبيقا وتقنيتها.

أ*تقييم ما قبل التدريس : و هو أحد أنواع التقويم وتسمى هذه العملية في الكثير من الأحيان بالتقويم التشخيصي ،وفيه يحدد المعلم مستويات المتعلمين معرفيا ومهاريا و اتجاهيا بما ينص عليه المنهج والأهداف ،كما يساعده في نسج عملية التدريس وتنظيمها بصيغ تتناسب مع قدرات المتعلمين وحاجاتهم.

ب*تخطيط عملية التدريس: وفيها يقترح المعلم خطة مبدئية لعملية التدريس بعد وضع الأهداف السلوكية ومعرفة قدرات المتعلمين واحتياجاتهم،وتتضمن هذه الخطة في الغالب ما يلي:

*استعمال أنشطة التعليم والتعلم.

*إدارة الفصل وضبطه.

*توجيه عملية تعلم المتعلمين.

*توظيف الخدمات والإمكانيات المدرسة المتوفرة من مكتبة وقاعات ووقت وأدوات وآلات ومواد وساحات وجداول.

وتلي المرحلة التنفيذية للتدريس مرحلة التغذية الراجعة وفيها تقييم مخرجات عملية التدريس وقد تكون بعد إتمام دراسة موضوع أو وحدة دراسية أو في نهاية فصل دراسي أو سنة دراسية ،وعليه فان محمد زياد حمدان مثل هذا التقييم بتقييم بعد التعليم.

---

[1] محمد زيدان حمدان: **أدوات ملاحظة التدريس** ،ط 1 ،جدة ،دار السعودية للنشر والتوزيع ،1984 ،ص 11.



ج*تقييم بعد التعليم:

والفائدة الرئيسية التي يجنىها المعلم من هذا التقييم هي كشف مدى تأثير تدريسه على تعلم المتعلمين وتحديد نقاط الضعف والقوة فيه مما يقود إلى توجيهه وتصويبه فيما بعد ليستجيب بدرجة فعالة أكثر لتعلم المتعلمين وحاجاتهم ورغباتهم.

أما ما يطرأ على المتعلمين من تغييرات معرفية ومهارية واجتماعية وانفعالية فيطلق عليها **بمخرجات أو نتائج التدريس وللبيئة المدرسية والاجتماعية**.وتشمل مخرجات التدريس الأساسية والثانوية الأنواع الآتية:

-التحصيل المعرفي/الأكاديمي/الإدراكي/للمتعلمين.

-التحصيل العاطفي/الشعوري/الانفعالي/الاتجاهي/للمتعلمين.

-التحصيل السلوكي /الحركي/المهاري/للمتعلمين.

-التحصيل الاجتماعي المتمثل في العادات والقيم الاجتماعية.

-التأثيرات المنعكسة على المعلمين.

ب/المرحلة التنفيذية:

يسمى حمدان هذه المرحلة بعملية التدريس وفيما يتم المتعلمين مبدئيا تعلم المعارف والمهارات والاتجاهات التي تنص عليها المادة الدراسة وأهدافها السلوكية .وتشمل هذه المرحلة كل مل يشكل التدريس والتربية الصفية من المهام والسلوك والإجراءات التي يقوم بها المعلم بناءا على ما حضره سابقا من:

*إثارة دافعية المتعلمين وتحفيزهم نفسيا وإدراكيا للتعليم والتعلم.

مما يمكن الإشارة إليه في مراحل عملية التدريس من وجهة نظر د.محمد زياد حمدان يمكن اعتباره احد الأنظمة التدريسية المغلقة إذ يتكون من:

- مدخلات

-عمليات التدريس.

-مخرجات مع تأكيد على دور التغذية الراجعة وفاعليتها في تشغيل المكونات الثلاثة وتحسينها.



ثانيا- تقسيم د.زيتون 1998:

لقد وضع د.زيتون نموذجا في تقسيم عملية التدريس إلى ثلاثة مهارات:

- ✓ مهارات ما قبل التدريس.
- ✓ مهارات التدريس.
- ✓ تقويم مخرجات التدريس.

ويشير النموذج إلى أن كلا من المهارات الثلاث يضم عددا من المهارات الفرعية التي يشكل في مجموعها عملية التدريس.

والشكل رقم (16) يوضح مراحل التدريس على أنها عملية دائرية كما اقترحتها الدكتور كمال زيتون.

مهارات ما قبل التدريس ↔ مهارات التدريس / تغذية راجعة ↔ تقويم نتائج التدريس

- مهارات ما قبل التدريس: صياغة الأهداف التدريسية ← تنظيم بيئة الفصل ← تحليل المحتوى التعليمي ← تحديد نماذج التدريس ← تحديد استراتيجيات التدريس ← تحديد طرق التدريس ← اختبار الوسائل التعليمية ← اختبار الوسائل التعليمية
- مهارات التدريس / تغذية راجعة: تحسين الاتصال ← جذب الانتباه ← إثارة الدافعية ← توجيه التعزيز ← طرح الأسئلة ← إدارة الفصل
- تقويم نتائج التدريس: تقويم مخرجات التعليم ← تطوير الواجب البيتي

المصدر: كمال زيتوني: مرجع سابق ، ص 122



2*2 نماذج من تقسيمات مراحل عملية التدريس على المستوى الأجنبي:

أما النماذج الأجنبية لتقسيم مراحل عملية التدريس فستعرض أربعة نماذج منها هي:

أولا:تقسيم ونج رولوسون 1974 : Wong se Roulerson

يبدأ تقسيم ونج رولوسون لمراحل عملية التدريس بالأهداف التدريسية ،إذ تعد الأهداف التدريسية الخطوة الأولى في عملية التدريس ،تتشقق من مصادر متعددة هي:

*المنهج.

*السياسة المدرسية.

*المعرفة القبلية للمتعلمين(القياس القبلي).

وعلى ضوء الأهداف الموضوعية يتم تحليل مهام التعلم،إذ تحلل المهمة المراد تعلمها إلى مكانتها(مهام بسيطة على صورة مثير ← استجابة).

ثم ترتيبها ترتيبا هرميا يبدأ بأبسط المهام وينهي بأكثرها تعقيدا ،إن تعلم المهام يربط بتدعيم الأداء السليم للمتعلم ،ثم الارتقاء في تعلم المهام التي تليها في الترتيب الهرمي ،ولكي تعلم المهام يتم إعداد خطط التدريس واختبار طرق التدريس والوسائل التعليمية التي تسهم في انجاز تعلم تلك المهام.

ويعد التقويم والقياس ركنا أساسيا في هذا النموذج ،إذا يتم قياس مدى تقدم المتعلم في كل مهمة وصولا إلى تعلم المهمة الأساسية ،وبذلك توفر التغذية الراجعة للمتعلم في المراحل المختلفة لتعليم المهمة ليتمكن من تعديل وتطوير أدائه بشكل مستمر.



و الشكل رقم [17] يوضح مراحل عملية التدريس عن كل مرحلة من ونج وربلر سون

المنهج للمتعلمين

أهداف السياسة المدرسية

القياس القبلي

تحديد الهدف

تحليل مهام المتعلم

تصنيف المهام وتحديد الظروف

اختيار طرق التدريس والوسائل التعليمية

تجميع المكونات وإعداد خطط التدريس

تطبق الخطط الدراسية والتقويم والتغذية الراجعة.

عملية تنفيذ التدريس

المصدر: محمد زيدان حمدان : أدوات ملاحظة التدريس ، ط1 ، جدة ، الدار السعودية للنشر والتوزيع ، 1982، ص 44

ثانيا:تقسيم ارمستروتج وديتتون وسافاج:

لقد نظر للتدريس على انه عملية دائرية يتغير كل من مكون فيها بناء على التغير في المكون الأخر.

إما عن مكونات عملية التدريس فتتكون من:

1-تحديد الأهداف الأولية:

إن تحديد الأهداف يعد الخطوة الأولى في عملية التدريس فهي الموجهات التي تحدد مسار عملية التدريس توجيه سلوك المعلم والمتعلم.

2-تحليل خصائص المتعلمين:



في هذا النموذج تعد عملية تحليل خصائص المتعلمين الخطوة التالية في عملية التدريس قبل الشروع في بلوغ الأهداف التعليمية المخطط لها ،وهذا ينبغي للمعلم معرفة الخصائص الشخصية بمختلف جوانبها للمتعلمين من حيث المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي في الأسرة ومرحلة النمو واستعداد وقدرات واهتمامات واتجاهات وميول المتعلمين ،وفي ضوء هذه الخطوة والخطوة التي سبقتها يتم اختيار الاستراتيجيات التعليمية التي تناسب المتعلمين.

ثانيا :تقييم ديك وكاري 1990 Dick x cary

تعد الأهداف التدريسية نقطة البداية في عملية التدريس ،ثم يحققها تحليل المادة التعليمية بغية تحديد التعلم المختلفة من معرفية إلى وجدانية إلى مهارية ،وكذلك تحديد السلوكات والخصائص القبلية للمتعلمين من خلال القياس والتقويم القبلي.

إذ على ضوء ما يتم صياغة الأهداف السلوكية التي يسعى المتعلمون لتحقيقها.

يقوم هذا النموذج على استراتيجيات التعليم الفردي التي تتيح لكل متعلم إتقان نتائج التعلم التي تنص عليها الأهداف ،ويولي هذا النموذج في التقسيم التقويم البنائي أو التكويني أهمية كبرى إذ أن هذا النمط من التقويم يزود المتعلم بمعلومات كافية عن التقديم الحاصل على طريق الأهداف المقررة للمقرر ككل ،كما أن التقويم البنائي أو التكويني يزود المتعلم بالتغذية الراجعة الكافية للحكم على مدى فعالية استراتيجياته المتبعة في عملية التدريس وإمكانية تنقيح وتعديل مسارات التدريس التي يسلكها على ضوء المعلومات الواردة.

والشكل رقم (18) يوضح مراحل عملية التدريس عند كل من ديك وكاري



تحديد السلوكيات وخصائص المتعلمين

تحديد الأهداف التدريسية

إجراء تحليل المادة التعليمية

كتابة الأهداف الأدائية

تطوير مفردات الاختبار مرجعي المحك

تطوير إستراتيجية التدريس

تنقيح التدريس

تطوير واختبار المواد التعليمية وتنفيذ التدريس

تصميم وإجراء اختبار نمائي

تصميم وإجراء اختبار نمائي

3-محاور التجديد في إستراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات:

1-محاور التجديد في المحتوى:

إن من ضمن ما جددت فيه إستراتيجية وفق المقاربة بالكفاءات وضع محتويات ومضامين جديدة تناسب مع الحداثة والواقع الحالي وقد اعتمدت هذه الإستراتيجية عند بناء المحتوى على عملتين أساسيتين هما:

1-1عمليات بناء المحتوى:

أ***العملية الأولى**:عملية اختيار المحتوى وتستند إلى المعايير الآتية:

*المعايير الأساسية وتشمل ما يلي: معايير الصدق ومعايير الدلالة.



*المعايير الثانوية:وتشمل ما يلي[1]:

-تلبية حاجات المتعلم واهتماماته.

-ملائمته للواقع الاجتماعي.

-قابليته للتعلم.

ب*العملية الثانية:عملية تنظم المحتوى ،وتعتمد على المعايير الآتية:

-معيار نطاق المنهج. –معيار التكامل. –معيار الاستمرارية. –معيار النتائج

1*2التجديد في مفهوم المعرفة:

المعرفة هي كل الأفكار والمعلومات والمعتقدات والقيم التي تراكمت عبر السنين والحقب لتشكل تراثا معرفيا للإنسان ،والتي تنظم عادة في شكل مذاهب أو نظريات أو انساق أو تخصصات متمايزة عن بعضها مثل:الفلسفة والفيزياء والأخلاق والمنطق والرياضيات.

يمكن التمييز بين أنواع المعارف حسب مصدرها وهي:

أ-المعرفة الحسية(المحسوسة)وتتميز بما يلي

-معرفة تنطلق من ملاحظة الوقائع الحسية.

-تلعب في بنائها الحواس الدور الأساسي.

-تتشكل من مفاهيم تعكس الوقائع الحسية بدون زيادة ولا نقصان.

ب-المعرفة العقلية وتتميز بما يلي:

-معرفة تنتج عن نشاط العقل(بديهيات بسيطة وصحيحة في ذاتها).

-معرفة يعرف فيها الاستدلال الاستنباطي الدور الرئيسي.

-معرفة لا تعكس الواقع المحسوس.

ج-المعرفة البنائية وتتميز بما يلي

-معرفة تنتج عن تفاعل جدلي بين العقل والحواس وبين النظرية والتجربة.

-تلعب فيها التجربة دور الفاحص وليست أصلا أو مصدرا لها.

-يتم بناؤها من طرف الإنسان (الباحث) من خلال نشاط تفاعلي مع الموضوع.

د-المعرفة الحدسية: هي نمط من المعرفة ينتج اما عن رؤية عقلية مباشرة مثل هو الشأن عند بعض الفلاسفة كديكارت وإما رؤية قبلية تسمى ذوقا أو إشرافا كما لدى الغزالي ،ومن أهم

---

[1] عبد الباسط هويدي : مرجع سابق ، ص ص 90- 91

خصائصها إنها تتم دون وسائط (العقل والتجربة) وتتأتى في شكل لوامح وحدوس وتتجاوز المعرفة العقلية التجريبية على حد سواء.

2*محاور التجديد في المناهج والأهداف:

2*1 مفهوم المنهج:

إن مفهوم **المناهج** لا يقتصر على مكان يعرف به المصطلح" **البرنامج**" من انه:"عبارة عن تجديد المواد المراد تعليمها والساعات المخصصة لذلك،والمضامين التي تقدم في فترة من فترات التعليم بمفهوم المعارف"

بل إن هناك مفهوم جديد للمناهج على اعتبار انه"مجموعة من العمليات المخططة من اجل تحديد الأهداف والمضامين والطرائق واستراتيجيات التعلم وتقييمه وكذا الوسائل المعتمدة للقيام به مثل الكتب المدرسية والوسائل السمعية والبصرية وغيرها."[1]

وعليه فان التعريف الإجرائي الذي اعتمدته الباحثة سيكون مأخوذ من الوثائق الرسمية للإصلاحات التربوية الجزائرية كوثيقة "المنهاج" "الوثيقة المرافقة للمنهاج " وثيقة "دليل المعلم " وأيضا المخططات التكوينية لوزارة التربية الوطنية.

وذلك لضمان موضوعية البحث الميداني ومصداقيته وانسجام متغيراته.

واعتمادا على كل ما سبق فان الباحثة قد تبنت التعريف الذي مفاده **أن المنهاج هو تلك الخطة الشاملة المتكونة من الأهداف المتمثلة في الكفاءات أو ملامح الخروج كما تسميها المدرسة الجزائرية_محتويات المواد الدراسية - الاستراتيجيات البيداغوجية** - وفيها طرائق التدريس والوسائل التعليمية ،وأساليب التقويم المعتمدة .فهو إذا كل ما تقدمه المدرسة وتشرف عليه في إطار البيئة المحيطة بها قصد تحقيق أهداف المجتمع و الاستجابة لاحتياجاته وتطلعاته.

وانطلاقا من هذا المفهوم فان المنهاج وفق المقاربة بالكفاءات يطمح لجعل التعليم مستقبلا أكثر نوعية وإجرائية موجه نحو تنمية الكفاءات التي توظف في الممارسات الاجتماعية ويتوقع أن يتحلى بها المتعلم في نهاية كل طور من أطوار التعليم ،ويمكن تحديد بعض المميزات التي يختص بها المنهاج وفق هذا التطور هو:

*المتعلم هو المحور الذي يدور حوله المنهاج.

*يتجسد المنهاج في مجموعة من التعليمات ذات الطابع الإجرائي (معارف –مهارات – سلوكات...)

---

[1]- رمضان أرزيل و آخرون : المرجع نفسه ،ص 36.



*يعمل على تنمية شخصية المتعلم في جميع جوانبها الوجدانية والعقلية والبدنية.

*يترك المبادرة البيداغوجية للمدرس في اعتماد الطرائق الكفيلة بتنمية الكفاءات المستهدفة واختبار الوسائل والأساليب المناسبة.

*يؤكد الالتحام بين الحياة المدرسية وحياة التلميذ في المحيط الاجتماعي ،هذا لان المعارف والخبرات والكفاءات المكتسبة داخل المدرسة لها وظيفة فعلية في حياة المتعلم.

موازنة بين المنهجين (التقليدي والحديث)

إن مجرد تصنيف المنهاج إلى منهاج قديم أو تقليدي ومنهاج جديد بوجود فروق بينهما ،ولا شك أن عملية التصنيف كطريقة عملية تعتمد على وجود خصائص معينة تميز بين المجموعات المصنفة ،واعتبار كل مجموعة منفصلة عن المجموعات الأخرى ومستقلة ،فإننا سنقوم بتوضيح وجود الفروق الفاصلة بينهما وما يتضمنه كل منهج ،ويمكننا إجراء الموازنة بينهما في المجالات والمكونات المحددة في الجدول التالي :

جدول رقم(06) يبين الموازنة بين المناهجين(التقليدي والحديث)في مختلف مجالاته.

المجال	المنهاج التقليدي	المنهاج الحديث
طبيعة المنهج	*المقرر الدراسي مرادف للمنهاج. *ثابت لا يقبل التعديل. *يركز على الكم الذي يتعلمه التلميذ. *يركز على الجانب المعرفي إطار ضيق. *يهتم بالنمو العقلي للتلاميذ. *يكيف المتعلم للمنهاج.	*المقرر الدراسي جزء من المنهاج. *مرن قابل للتعديل. *يركز على الكيف. *يركز على طريقة التفكير والمهارات التي تواكب التطور. *يهتم بجميع أبعاد شخصية التلميذ. *يكيف المنهاج للمتعلم.
تخطيط المنهاج	*ويعده المختصون في المادة الدراسية. *يركز على اختيار المادة الدراسية. *محور المنهاج هو المادة الدراسية.	*يشارك في إعداده جميع الإطراف المؤثرة به. *يركز على جميع عناصر المنهاج. *محور المنهاج هو المتعلم.



المادة الدراسية	*غاية في ذاتها. *لا يسمح بإدخال أي تعديل على المنهاج. *يبني المقرر على التنظيم المنطقي للمادة. *المواد الدراسية منفصلة. *مصدر المعلومات هو الكتاب المقرر.	*وسيلة تساعد المتعلم على النمو كاملا. *يعدل حسب الظروف التلاميذ واستجاباتهم. *يبني المنهاج الدراسي على أساس سيكولوجي. *المواد الدراسية متكاملة ومترابطة. *مصادر المعلومات متعددة.
طريقة التدريس	*تقوم على التعليم التلقيني المباشر. *لا تهتم بالنشاطات. *تتميز بالنمطية أي تسير على نمط واحد. *تعقل استخدام الوسائل التعليمية.	*تقوم على توفير الشروط والظروف الملائمة. *تهتم بجميع أنواع النشاطات. *متغيرة ومتعددة الأنماط. *تعتمد على كل الوسائل التي تخدم الهدف من الدرس.
المعلم	*علاقة تسلطية مع تلاميذه. *يحكم عليه بمدى نجاح المتعلمين في الامتحانات. *لا يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ. *يشجع على تنافس التلاميذ في حفظ المادة. *دور المعلم ثابت. *يهدد بالعقاب ويوقعه.	*علاقة تقوم على الانفتاح والثقة والاحترام. * يحكم عليه في ضوء مساعدته للتلاميذ على النمو المتكامل. *يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين . *يشجع التلاميذ على التعاون في اختيار الأنشطة وظروف ممارستها. *دور المعلم متغير ومتجدد. *يوجه ويرشد.
الحياة المدرسية	*تخلو الحياة المدرسية من الأنشطة الهامة. *لا ترتبط الحياة المدرسية بواقع حياة المجتمع. *الجو السائد جو تسلطي ديكتاتوري. *لا تساعد على النمو السوي.	*تهيئ الحياة المدرسية للمتعلم الجو المناسب لحدوث عملية التعلم. *تقوم على العلاقات الأساسية بمفهومها الواقعي. *توفر المتعلمين الحياة الديمقراطية داخل المدرسة.



		*تساعد على النمو السوي المتكامل وكل جوانب شخصية المتعلم.
البيئة الاجتماعية للمتعلمين	*تتعامل المدرسة مع المتعلم كفرد مستقل لا كفرد في إطار اجتماعي متفاعل. *يهمل البيئة الاجتماعية للمتعلم ولا تعد من مصادر التعلم. *لا يوجه المدرسة لخدمة البيئة الاجتماعية. *تقييم الحواجز والأسوار بين المدرسة والبيئة المحلية.	*تتعامل المدرسة مع التلميذ على أساس كونه فردا اجتماعي متفاعل مع بقية الأفراد. *لا يهمل البيئة الاجتماعية للمتعلم وتعد واحدة من مصادر التعلم. *يوجه المدرسة لخدمة البيئة الاجتماعية. *لا توجد بين المدرسة و البيئة الاجتماعية أسوار.

المصدر:وزارة التربية الوطنية:المعهد لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم ،2008، ص ص 134-135

لذا فالمناهج الجديدة التي اعتمدت المقاربة بالكفاءات تجيب على التساؤلات الآتية:

*ما الذي يتحصل عليه التلميذ في نهاية كل مرحلة من معارف وسلوكات وقدرات وكفاءات ؟

*ما هي الوضعيات التعليمية الأكثر دلالة ونجاعة ،لاكتساب التلميذ هذه الكفاءات؟

*ما هي الوسائل والطرائق المساعدة على استغلال هذه الوضعيات ؟

* كيف يمكن أن يقوم مستوى أداء المتعلم ، للتأكد من أنه قد تمكن فعلا من الكفاءات المستهدفة ؟

2-2 الكفاءات:

تستند المقاربة بالكفاءات إلى نظام متكامل ومندمج من المعارف والاداءات والمهارات التي تسمح المتعلم أمام جملة من الوضعيات التعليمية التعلمية انجاز المهام المطالب بها بشكل منسجم وموافق.

والكفاءات تتوزع على أنواع فنجد:



أ*الكفاءة القاعدية (الأساسية) Compétence de base

وهي التي تتحقق بعد عدة حصص لوحدة تعليمية ،وتشمل بدورها على أهداف تعليمية تتحقق عن طريق مؤشر الكفاءة ،وهي ضرورية لمواصلة التعلم في المرحلة اللاحقة[1].

إذن هي المستوى الأول من الكفاءات تتصل مباشرة بالوحدة التعليمية وهي الأساس التي تبنى عليه بقية الكفاءات.

ب*الكفاءة المرحلية (الوسطى)Compétence de tap

يتحقق بناء هذا النوع من الكفاءات خلال فترة زمنية قد تستغرق شهرا أو ثلاثيا أو سداسيا ويتم بناؤها بالشكل التالي:

كفاءة قاعدية 1+ كفاءة قاعدية 2+ كفاءة قاعدية 3= **كفاءة مرحلية**[2].

ج*الكفاءة الختامية Compétence Finale

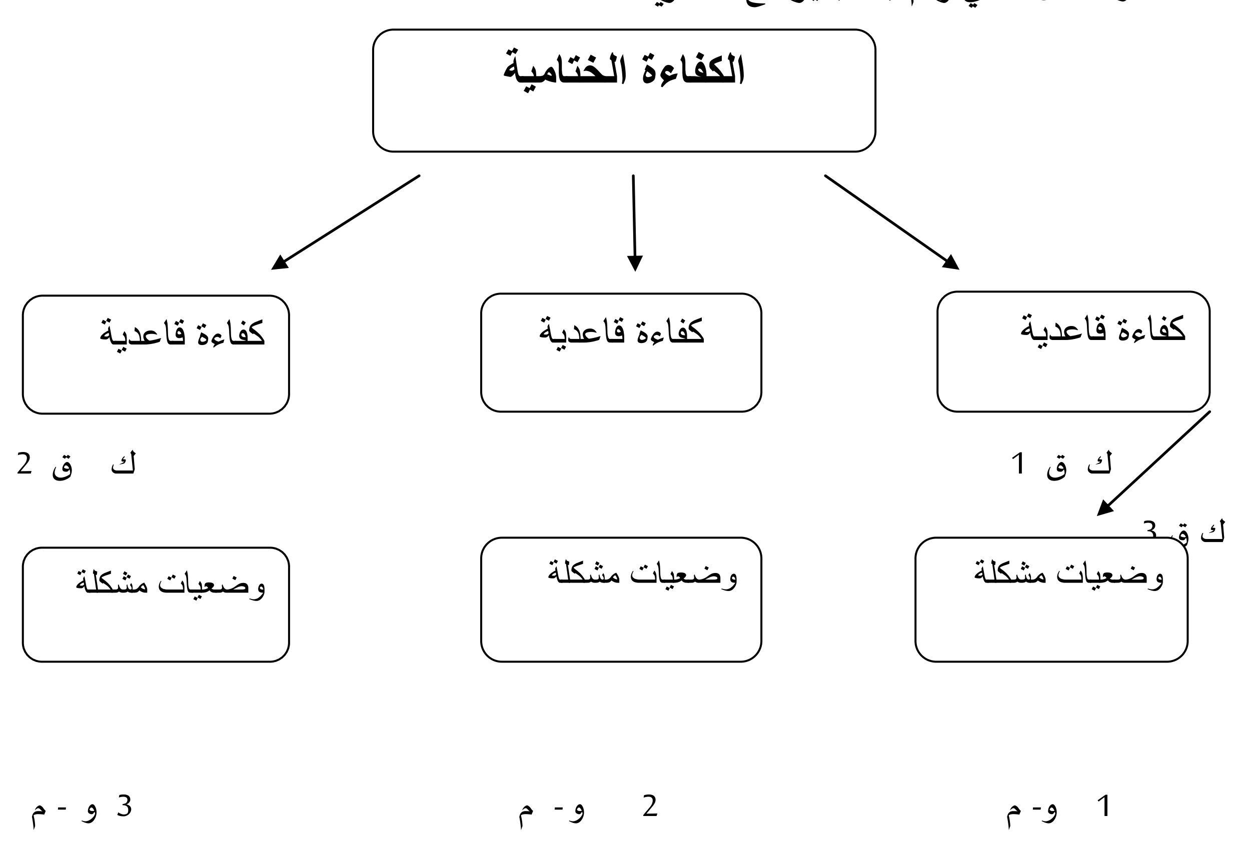
تتكون من مجموعة من الكفاءات المرحلية ويمكن بناؤها من خلال الكفاءة المستعرضة: هي مجموعة من الكفاءات المعرفية والفعلية والسلوكية والتي يستطيع من خلالها المتعلم تحويل المعارف والمكتسبات القبلية إلى سلوك عملي

إذ نستنتج أن الكفاءة الختامية هي كفاءة تضم نصف أو ثلث تعلمات السنة في مادتها ،وهي نمط آخر من الكفاءات ،إلا وهي الكفاءات المستعرضة التي هي كفاءات عامة جدا وتنطبق على عدة مواد"البحث عن المعلومة" "معالجة المعلومة" إنما تشكل معالم هامة بالنسبة إلى التعلمات غير أنها قليلة الاستغلال في الصف نظرا لصعوبة تقييمها ،ولهذا نقيمها من خلال الكفاءات الختامية.

[1] وزارة التربية الوطنية:**حصيلة الأيام الدراسية والإعلامية لفائدة الأساتذة المثبتين** ،البدر للنشر والتوزيع ،قسنطينة ،الجزائر ،ماي ،2003.

[2] عبد الباسط هويدي : مرجع سابق ، ص 114 .

والشكل التالي رقم (19) يوضح مستويات الكفاءات:



المصدر:عبد العزيز عميمر: **مقاربة التدريس بالكفاءات**، د.ط، الجزائر، 2008، ص 29.

كما أن للكفاءات ثلاثة جوانب أساسية هي:

***الكفاءة المعرفية**: لا تقتصر الكفاءات على المعلومات والحقائق بل تمتد إلى امتلاك كفاءات التعليم المستمر،واستخدام أدوات المعرفة ،ومعرفة طرائق استخدام هذه المعرفة في المبادئ المعرفية[1].

***كفاءة الأداء**: يتم باستخدام الفرد لإمكاناته الجسمية أو العقلية أو النفسية ومستوى الأداء هو بمثابة مستويات أو معايير يعمل وفقها الطفل في مراحل السن المختلفة ،والأداء الذهني هو أداء يعتمد على قدرة الفرد على التجريد وإدراك المعاني والعلاقات[2].إذن هو جانب من الكفاءة يركز على بيان مؤشرات القدرة على القيام بالعمل.

***كفاءة الانجاز**: وهو جانب من الكفاءة يركز على مفاهيم التي تمكن التلميذ من انجاز الفعل الاجتماعي وإتقانه.

ومن خلال دراستنا لهذه الأنواع والجوانب الأساسية من الكفاءات نستنتج أن:

---

[1] عطاء الله احمد،زيتون عبد القادر،بن قناب الحاج : **تدريس التربية البدنية والرياضة في ضوء الأهداف الاجراءية والمقاربة بالكفاءات**، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 2009، ص 29.

[2] حسن شحاتة، زينب النجار: **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، الدار المصرية اللبنانية، د.ط، 2003، ص 29.

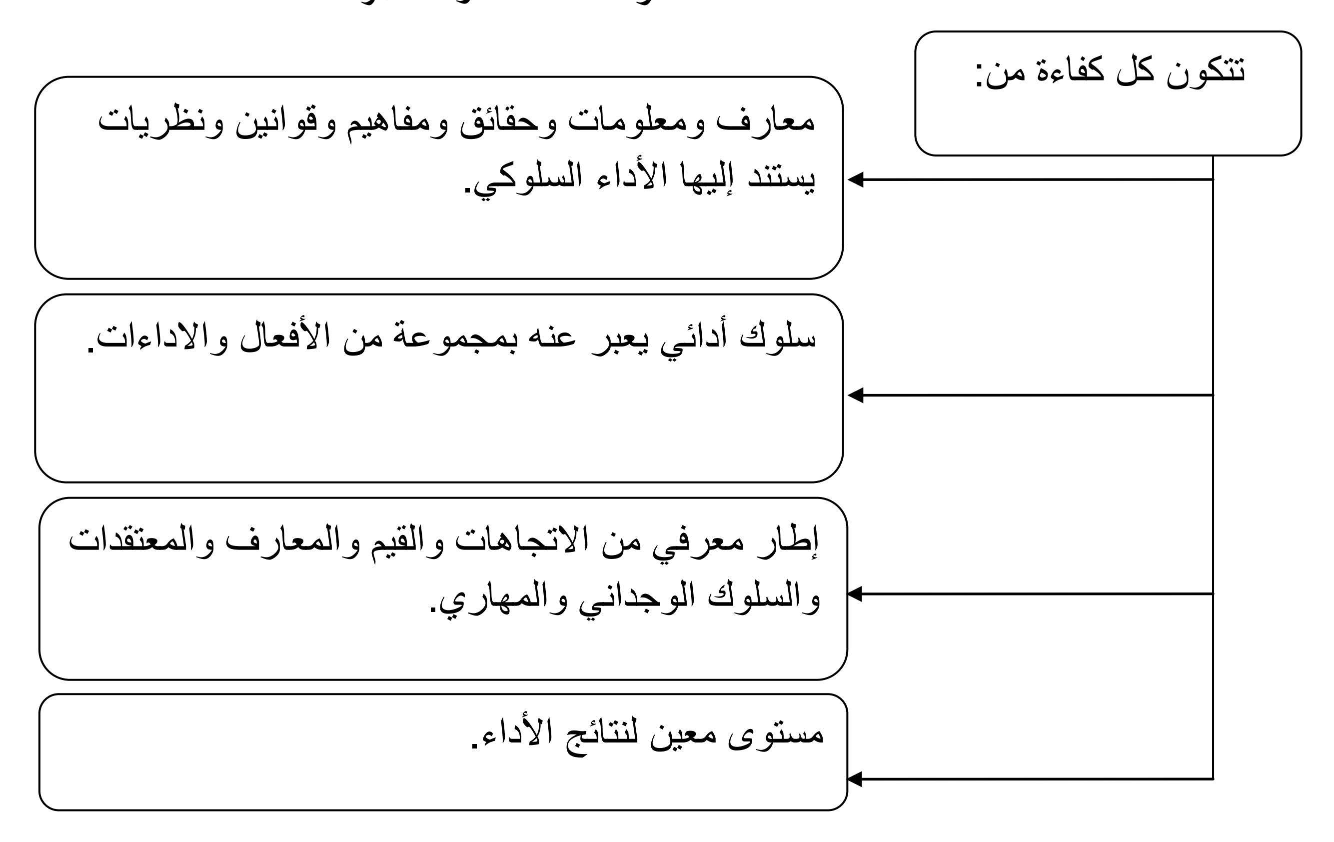


الكفاءات التعليمية كسلوك قابل للقياس والملاحظة ،هي أن التمكن وحسن الاختيار والأداء والقدرة على ممارسة عمل ضمن معايير متفق عليها ،وأيضا نوعية الفرد وخصائصه الشخصية.

وبالتالي فالكفاءة هي أننا لا نطلب من المتعلم أن يكون قادرا على انجاز نشاط بل نطلب منه انجاز النشاط والقيام به لنصل إلى آخر التكوين(الفعالية المهنية) التي يمكن تلخيصها في دقة الأداء ،والجودة في العمل والاقتصاد في الجهد في العمل والوقت والإتقان في الانجاز .

والشكل رقم (20) بين عناصر الكفاءة.

مكونات الكفاءة أو عناصرها



المصدر: وزارة التربية الوطنية المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية ومستواهم ،**التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات** ،2006، ص 90.

ويلاحظ من مكونات الكفاءة في التخطيط أساسية وهي:

1*تعبئة مجموعة من الموارد(معارف،حقائق ،مفاهيم ،اتجاهات ،مهارات وغيرها...)وتكون هذه الموارد في غالب الأحيان مجموعة مدمجة.

2*الكفاءة عبارة محددة و مضبوطة ومعناها أن الكفاءة لا تحدث عن طريقها لصدفة ،بل تظهر في وضعيات مشابهة لتلك التي تتم فيما تعلمها أو في وضعيات جديدة.



3*قابلية التقويم: ويعني ذلك ترجمة الكفاءة بتحقيق نشاط قابل للملاحظة والقياس ،بعد تحديد مجموعة من المؤشرات الدالة على تحقيق الكفاءة في إطار من المعايير الدالة على جودة المنتج المستهدف .

والشكل التالي رقم (21) يوضح مكونات الكفاءة بانتصار

مكونات الكفاءة أو عناصرها

فعل ACTOIN	إنتاج PRODUIT	إدماج INTEGRTION

ملخص القول عن الكفاءات

- ✓ في المقاربة بالكفاءات **لا تقدم** المعارف **بل تطبق** المعارف.
- ✓ إن تطبيق المعارف في المقاربة بالكفاءات يتأتى في الرتبة الأولى بدلا من مجرد اكتساب المعارف.
- ✓ لا نتعلم بالضرورة **لنعرف** ولكن نتعلم خاصة **لنتصرف.**
- ✓ ا أنا=ما اعرف فعله.

Je suis ce que je sais faire.

في سياق التعليم بالكفاءات لا نطلب من التلاميذ (القدرة على انجاز نشاط) بل ببساطة انجاز هذا النشاط.

الكفاءة إما أن تكون:

- ✓ كفاءة مهنية:وهي نشاط نقوم به في إطار عمل أو مهنة أو وظيفة.
- ✓ كفاءة شخصية:تنفيذ كحالة استهلاكية.
- ✓ كفاءة اجتماعية:ضرورة اعتبار أن الفرد يعيش في جماعة.

3-مراحل تقديم دروس:

وضعيات التعلم المعتمدة في تحقيق المناهج هي الوضعيات التي يكون فيها المتعلم في علاقة تفاعلية ايجابية مضمون التعلم في كل المجال (معارف وسلوكيات)والمعلم والوسائل وتتكون من مجموعة الخطوات والعمليات والاداءات.

وتشمل وضعيات التعلم في هذه المرحلة ثلاثة مستويات متسلسلة على النحو التالي:



أ*مرحلة الانطلاق:

وهو النشاط الأول الذي تنطلق به الحصة نحو التعلم الجديد وهي غالبا ما ترتبط بأداء المتعلمين المتعلق ومكتسباتهم القبلية من حيث المعارف والسلوكيات المنسجمة مع أهداف الوحدة أو الحصة الجديدة.

ب*مرحلة بناء التعلم:

وهي أهم وضعيات التعلم في أي وحدة تعليمية ،من حيث النشاطات والحجم التعليمي ،وتتضمن كل ما يدخل في سياق النمو المعرفي ،والتطور السلوكي الجزئي للمتعلم في إطار الفضاء الزمني والمكاني للمتعلمين ،وانتظام النشاطات في شكل تسلسلي يراعي ترتيب الصعوبات وفقا لمستويات المتعلمين وفروقاتهم الفردية ،والردود الفعلية للأداء ،وهي تتناول المعارف والسلوكيات المستهدفة في الوحدة أو الحصة على ضوء المشاركة الفعالة للمتعلمين والتي تقضي إلى نتائج تعليمية ملموسة.

ج*مرحلة استثمار المكتسبات:

وهو المجال المخصص في ختام الوحدة أو الحصة لتمكن المتعلم من استظهار مكتسباته المعرفية ،أو السلوكية في تقويمه أو الإثراء والدعم والترسيخ والتدريب أو الممارسة والتحكم.

وتتخذ وضعيات التعلم ،أشكالا تتنوع بتنوع طبيعة المعارف ،حيث تضع هذه الوضعيات المتعلم أمام مهام تتطلب إجراءات ،وممارسات ونشاطات فردية.

2- 4 الوسائل التعليمية:

تساهم الوسائل التعليمية في استثمار النشاطات التربوية بفعالية في بناء التعلمات ،واكتساب الخبرات ،كما تساعد على التركيز وتكوين التفاعلات الايجابية بين المتعلمين ومحتوى المعرفة.لذلك يعد استخدامها في تنشيط عمليات التعلم في أي مستوى كان ضرورة بيداغوجية لا مناص منها.

لذلك تعتمد إستراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات على جملة من الوسائل التعليمية التقليدية والحديثة ،ويتطلب اكتساب كفاءات المادة في هذا المستوى ،استعمال جملة من النقاط البيداغوجية ،والوسائل التعليمية ،ينبغي توفيرها في كل وضعية تعليمية منها على الخصوص:

أ*الكتاب المدرسي:

يعتبر الكتاب المدرسي من الوسائل العامة في العملية التربوية فهو الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية التي هي الأداة لتمكين من بلوغ أهداف المنهاج المحددة سلفا ،وهو الذي يستقي منه معارفه ،كما انه من المصادر التي تساعد المعلم في إعداد مادة التعليم على التلاميذ.



إذن هو وسيلة تربوية ودعامة أساسية للمعلم والمتعلم لا يمكن الاستغناء عنها[1] .فهي تتضمن جميع الوحدات التعليمية المقترحة في المناهج لبناء الكفاءات المحددة في مختلف مستوياتها من الكفاءة القاعدة إلى الكفاءة الختامية.

ب*دليل المعلم:

فهو يسترشد به المعلم أو الأستاذ في تنظيم و إيجاز مادته التعليمية مع المتعلمين خاصة ما يرتبط بالتوجيهات الخاصة باستعمال الكتاب المدرسي وغيره من الوسائل التعليمية خلالها وبعدها ،ويشكل إحدى الوسائل الرئيسية في مساعدة المعلم على الأداء الايجابي المنوط في مختلف نشاطه.

ج*الوثيقة المرافقة للمنهاج:

تهدف إلى مساعدة الأستاذ على وضع المناهج الجديدة قيد التنفيذ.

من خلال توضيح[2]: الاختيار المنهجي للمقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا العلاقة(أستاذ/متعلم /معرفة) في ضوء المقاربة بالكفاءات ...الخ وهي وثيقة يستعان بها لتوضيح مقروئية المنهاج في مختلف جوانبه وتساعده في بناء عشرات الوضعيات في كل وحدة تعليمية وكذا الهدف الختامي الاندماجي للسنة.

د*السندات السمعية والبصرية:

وهي السندات المتعلقة بمختلف الأجهزة السمعية والبصرية كالمسجلات والأشرطة والأفلام والأجهزة العاكسة وغيرها.

ه*السندات المعلوماتية:

الكمبيوتر(الإعلام الآلي)،الانترانت ،الفيديو.

و*التجهيز المدرسي الجماعي والفردي:

وهي كل ما يتصل بالتجهيز العلمي البيداغوجي المتوفر في المؤسسة التربوية والأدوات الخاصة بالتلاميذ (كراريس-أقلام –أدوات التسجيل...).

---

[1] وزارة التربية الوطنية:**منشور اطار التحضير للموسم الدراسي**(2006-2007)رقم 30/57.

[2] Fibe://F://programme/secondaire/dechlimly/docacc/histoire géographie,H.T.M.27/09/2005 ,P18.



4*محاور التجديد في الأهداف:

4*1 الأهداف في هذه الإستراتيجية

إن الأهداف في المقاربة بالكفاءات تكون إجرائية ويتم تحديدها من طرف المدرس انطلاقا من الهدف الخاص في البرنامج ويتم تحويلها إلى سلوكات وقدرات عند التلاميذ والطلاب وقابلة الانجاز والتحقيق والاكتساب والملاحظة والتقييم وان تحدث تغييرا لدى المتعلم.

ماذا يقصد بالهدف الإجرائي/السلوكي؟

يشير الهدف الإجرائي السلوكي إلى ما تصير إليه قدرة ومهارة التلميذ على القيام بالفعل بعد نهاية الحصة أو الدرس لا إلا ما سيفعله المدرس من خلال الحصة ،كما يجب أن يعكس الهدف على شكل سلوك محدد ويمكن للمدرس ملاحظته وقياسه وتقويمه[1]

وان يضع المدرس العديد من الأهداف المناسبة ثم يختارها منها ما يناسب الهدف الخاص ومستوى التلاميذ والوقت المخصص لذلك ،لان الهدف الإجرائي ناتج تعليمي على شكل مهارة آو سلوك يستطيع المدرس أن يلاحظه ويقومه من خلال التمارين العلمية والأجوبة الشفوية.

4*2 **أنواع الأهداف**: تتعدد وتتنوع إلى أهداف عامة وخاصة وإجرائية ومن ثم الغايات والمرامي المرتبطة بالمنظومة التربوية.

أ*الأهداف العامة: تعمل على إكساب المتعلم جملة من القدرات والمهارات والمواقف من خلال المواد الدراسية مثل:القدرة على النقد و الحوار والاستماع إلى الغير.

ب*الاهداف الخاصة: وهي الأهداف المرتبطة بأفعال ملموسة ومحتوى دراسي معين في حصة أو درس مثل:حل تمارين أو الوضعيات إدماجية.

ج*الأهداف الإجرائية: هي سلوكات التي يقوم المتعلم في إطار شروط ومعايير محددة وهذا يؤكد على وصوله للهدف.

د*الغايات: وهي المبادئ و قيم عليا توحي إلى توجهات السياسية التعليمية وغالبا ما تستند إلى الدستور وقيم المجتمع.

ه*المرامي:هي غايات تحولت لتصبح مرتبطة بمواد ومقررات وأطوار المنظومة التربوية.

---

[1] عبد الباسط هويدي : مرجع سابق ، ص 107 .



4- **أبعاد هذه التجربة:**

1***الأبعاد النفسية**: إن إستراتيجية التدريس بالكفاءات تساعد على تكوين شخصية الفرد في جميع خصائصها العقلية والاجتماعية والنفسية ،فهي تعمل على تنشيط وزيادة نمو العمليات الذهنية لدى الفرد بإتباع طريقة تدريس تشجع على إظهار كفاءات ذهنية ،تسمح بتوسيع دائرة معارف المتعلم من المجرد إلى التطبيق من ناحية ،وروح التعاون بين المتعلمين لتنفيذ مشاريعهم من ناحية أخرى.

يسعى الفرد جاهدا إلى ممارسة كفاءته في التعليم الذاتي مما يستلزم عليه التفتح على مصادر المعلومات خارج فضاء المدرسة .وبالتالي ممارسة مبادئ المجتمع وعاداته ومراعاة مشكلاته وتطلعاته ،وهذا يساعد المتعلم على تقوية ثقته بنفسه تدريجيا.

وبهذا نؤكد الالتحام بين الحياة المدرسية وحياة التلميذ في المحيط الاجتماعي ذلك أن المعارف والخبرات والكفاءات المكتسبة داخل المدرسة لها وظيفة فعلية في حياة المتعلم الحاضرة والمستقبلية.

2***الإبعاد الاقتصادية**: تمثل تربية الجهاز المنمي للذكاء والكاشف للعبقرية ،فهي الأداة المثلى التي تتوسلها الأمم للارتقاء إلى قمة الحضارة ،ويكاد اليوم يختصر الصراع بين الدول المتقدمة كصراع سبق وتنافس بين منظوماتها التربوية ،باعتبارها المجسدة لكل مظاهر الانتماء والتطور والقوة بجميع أبعادها.

وتعتبر المنظومة التربوية وخاصة الجانب الرسمي هما(التعليم النظامي)المسئول الأول عن تحقيق أهداف التنمية الشاملة بالمجتمع باعتبار أن التنمية الشاملة لا تقتصر على النمو الاقتصادي فقط ،بل تمثل عملية التغيير الواعية بأبعادها الاقتصادية والسياسية والثقافة ،إذ تهدف بالإضافة إلى تحقيق زيادة منتظمة في الدخل الحقيقي للفرد إلى نموه الشخصي المهني ورفاهيته وقدرته على اتخاذ القرار والمشاركة الجماعية والسياسية في مجتمعه والاستفادة من مؤسساته المجتمعية إن وظيفة المدرسة أصبحت على ضوء التحولات الجديدة التي أحدثها الانفجار العلمي وتطور الآلات التكنولوجية مدعوة إلى توفير الأدوات الفكرية والتقنية التي تساعد الإنسان على إشباع حاجاته الاجتماعية والاقتصادية وعلى انه اندماج في الحياة العلمية[1].ولهذا السبب كانت المقاربة بالكفاءات تساهم في بناء الكفاءات على أساس مبدأ الحاجة والحرية ،وهذا من منطلق أن البيداغوجيا تتطلب تخطيطات جدلية مرنة تقوم كل ما يعرف بالوضعيات الخصبة القابلة للإنتاج تعلمات حقيقية فالممارسة الفعلية للأنشطة التي يزاولها المتعلمون تتيح لهم فرص اكتساب المهارات والكفاءات في إطار وظيفي وعملي وكل هذا يساعد على تنشئة جيل قادر على تحمل مسؤوليات التنمية الاقتصادية.

[1] عبد الباسط هويدي : **الأبعاد الاجتماعية في إستراتيجية التدريس بالكفاءات** ، مرجع سابق ، ص ص 108 – 111



3*الإبعاد الثقافية:

من أهم شروط التنمية والتقدم أن يكون هناك نظام تربوي قوي وفعال ومنافس للتغيرات العلمية السريعة ،فإستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات تؤهل أبنائها بمستوى علمي وثقافي للمشاركة الحقيقة في صناعة الحضارة ،وما يترتب عنها من ترقية الإنسان ونمو في المعرفة.

وتلعب تكنولوجيات الاتصال والمعلومات اليوم عاملا مؤثرا في صياغة المحتوى التعليمي وتجديد أساليب التدريس وتنظم الوحدات والمناهج التعليمية بحيث مع تطور المعارف وسرعة نقلها واسترجاعها وتخزينها الكترونيا ثم الاستغناء عن الحاجة إلى تنمية القدرات العقلية نحو التجديد والابتكار والإبداع وهذا عن طريق إدماج تكنولوجيا الاتصال والإعلام والثقافة المعلوماتية في المنهاج .

إن النمو الثقافي الذي تستهدفه هذه الإستراتيجية هو أكثر من مجرد النقل الثقافي ،أكثر من تصوير لتراث معين ،إن النمو الثقافي له قوته الابتكارية المنتجة- الذي لا يمكن أن تتأتى إلا عن طريق الناشئة وفق هذه الإستراتيجية –كما أن أي خطة حالية للثقافة الوطنية تستمد مادتها الأساسية الأولى من إستراتيجية التربية والتعليم السائدين في هذا البلد ،والمناسبين لطبيعتها وتراثها ،لان التربية المبدعة لا تعني أن تهتم بنقل التراث فحسب سواء كان هذا التراث أجنبيا قوميا ،أو عالميا ،وتفشل في رفع الخيال أو تحقق روح الاختراع والإبداع فتلك لا يمكن أن تعتبر ترتيبية للنمو جديرة بهذا الاسم[1].

إن التدريس بالكفاءات يسمح لأبنائنا من امتلاك المفاهيم والقيم والمهارات لمعايشة عصر العولمة فكرا وسلوكيا ،والمحافظة على قيمنا الأصلية وانتمائنا الحضاري الأصيل.

4*الإبعاد الاجتماعية:

حينما نتحدث عن الأبعاد الاجتماعية فإننا نقصد الجانب المتعلق بالتوافق التكوين النظري والتكوين التطبيقي في هذه الإستراتيجية ،إذ إن الأسلوب التقليدي يجعل التعلم يفتقر إلى الكفاءات الوظيفية ،عندما يوجه إلى الحياة العملية للاندماج في سوق العمل ،ويدل هذا العجز على أن التعليم لم يكن يقدم حلولا فعالة ،تستجيب لرغبات المتعلمين وحاجاتهم الوظيفية والاجتماعية والاقتصادية.

فلقد كانت جحافل المتخرجين من الجامعات والمراكز العليا ،تجد صعوبة في التوفيق والانسجام في عالم الشغل ،وكانت الهوة .بعيدة بين معارف نظرية تزودهم بها المدرسة و بين واقع وظيفي و صناعي يستلزم كفاءة علمية لتصريف شؤون العمل ،مما جعل المسئولين يخصصون فترات تدريبية أخرى ،لإعادة تأهيلهم من جديد كي يمارسوا الوظائف المسندة إليهم على وجهها المطلوب.

---

[1] الملتقى الدولي الثاني المنظم مع قسمي علم النفس وعلم الاجتماع ،**العولمة والنظام التربوي في الجزائر وباقي الدول العربية** ،مرجع سابق ،ص 113.



ولا يسمى هذا الجانب ،التكوين في الميادين التقنية فقط بل كذلك في التخصصات الأدبية والاجتماعية ،كما يشمل جميع المواد دون استثناء بما فيها المواد الاجتماعية كالتفاعل الاجتماعي الايجابي ،والانتماء الجماعي والضبط الاجتماعي ،والجوانب الأخلاقية والإنسانية ،لذلك لا يجب على المتعلم كما كان معمولا به في الإستراتيجية القديمة أن يتعلم المعارف فقط ،بل يجب أن يصل إلى كفاءة انجازها فلا يكفي أن يتعرف على معنى الانتماء للمجتمع ،بل أن يحس به ،ويتعلمه كسلوك ،ايجابي .كذلك الحال بالنسبة للضبط الاجتماعي فلا يكفي أن يتعرف على الجائز والممنوع بل أن يمتلك القدرة على الامتناع عن الممنوع والرغبة في فعل الجائز.

رابعا - استراتجيات وأساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات:

1- مفهوم الاجتماعيات وفروعها(التاريخ والجغرافيا):

يطلق مصطلح الاجتماعيات في المناهج التعليمية إلى تناول فعاليات الإنسان ونشاطه الفردي والاجتماعي في الماضي والحاضر ،بحيث تعالج العلاقة بين الفرد والمجتمع ،وعلاقة المجتمع بالمجتمعات الأخرى ،كما يمكن تعريف الاجتماعيات بأنها "دراسة علاقات الإنسان وميادين سلوكه في البيئة والمجتمع الذي يعيش فيهما والآثار المترتبة عن هذه العلاقات والمشكلات الناجمة عنها ".وفي اغلب الأنظمة المدرسية تقسم الاجتماعيات إلى ثلاثة أقسام رئيسية وهي:

- **التاريخ** - **الجغرافيا** - **التربية الوطنية أو خدمة المجتمع أو الثقافة القومية** أو غيرها من المسميات المختلفة باختلاف الدول[1].

ونحن في الجزائر نقصد بالتربية الوطنية التربية المدنية وبما أن دراستنا متمركزة على أساتذة التعليم الثانوي فسنأخذ مادتي التاريخ والجغرافيا فقط.لان التعليم الثانوي لا تدرس فيه مادة التربية المدنية هذه الأخيرة نجدها في التعليم الابتدائي والمتوسط فقط.

1-أ تعريف التاريخ:

التاريخ جاء من فعل أرخ وهو تاريخ الوقت[2].والتاريخ هو تسجيل أحداث الماضي والحاضر فهو عالم قائم بذاته يبحث في ماضي الشعوب وحاضرها بسرد الوقائع ويحلل الأحداث[3].

---

[1] هاشم يعقوب مريزيق ،فاطمة حسين العقبة: **أساليب تدريس الاجتماعيات** ،ط 1 ،دار الراية للنشر والتوزيع ،2008 ،ص 17.

[2] جبران مسعود الرائد:**معجم لغوي عصري** ،دار العلم للملايين ،بيروت ،ط 7 ،1992 ،ص 187.

[3] أمل عبد العزيز محمود:**الأداء القاموس العربي الشامل** ،دار الراتب ،بيروت ،ط 1 ،1997 ،ص 123.



ويرى بعض المؤرخين أن التاريخ :"هو البحث في حوادث الماضي أي كل ما يتعلق بنشاط الإنسان منذ أن وجد على ظهر الأرض وذلك بدراسته آثاره الموجودة على الأرض وكتاباته المسجلة في بطون المصادر"[1]

ومنه نستنتج أن التاريخ هو البحث في ماضي الإنسان عن طريق دراسة آثاره التي يتركها وراءه.

أما التاريخ عند **ابن خلدون** هو :"التاريخ الذي ينقل صورة وافية عن طبيعة الحياة الاجتماعية ،صورة تشمل الطبيعة الاجتماعية والحضرية والريفية والحياة الاقتصادية والسياسة وممارسة الدولة والعلم والصناعة والتغيير الاجتماعي ومختلف الأنشطة والأحداث[2].

إذن التاريخ هو ذلك الوضع الاجتماعي الذي عاشه الإنسان في ماضيه كما هو ولكن التاريخ بمعناه المصطلح عليه هو تاريخ الإنسان وهو دراسة لأعمال الإنسان في الماضي بأفكاره ومشاعره وآثاره وتطور المجتمعات البشرية بصفة عامة.

وعليه فان التاريخ :**علم تبحث فيه الوقائع والكائنات المختلفة التي تحدث على مسرح الحياة بحثا يحدد زمانها ويبين أسبابها وكيفيتها ونتائجها وأثارها في مجرى حياة الإنسان .**
وقد استعملت لفظة التاريخ في الاصطلاح على نحويين اثنين : فتارة يراد بها مضمون ومحتوى المادة التاريخية ،وتارة أخرى تستعمل ويراد بها مضمون ومحتوى هذه المادة.

2- مجالات مادة التاريخ في التعليم الثانوي:

تحتل مادة التاريخ مكانة بارزة في المناهج الدراسية وذلك لما لها من أهمية في تربية النشء وربطه بتراث مجتمعه ووطنه وأمنه وتراث الإنسانية ،ووظائفه كمادة مدرسية تهدف إلى تحقيق تنمية شاملة لشخصية المتعلم ليعي ذاته كجزء من عالم تتشابه فيه القضايا والأبعاد[3].

- ✓ البعد الزمني بيتأثر الماضي على الحاضر والتخطيط للمستقبل.
- ✓ البعد المكاني للعلاقات المتبادلة في العالم بين الشعوب والدول .
- ✓ بعد القضايا والمسائل الهامة في العالم وتشابكها.
- ✓ البعد الذاتي بتأثير الأبعاد الثلاثة على الإنسان وتفاعله ومادة التاريخ تجعل العلم الخارجي مرآة لعالم الفرد الداخلي وتعتمد في ذلك على التكامل والتفاعل الحيوي بين هذه الأبعاد الأربعة.

[1] محمود سعيد عمران :منهج **البحث التاريخي ومصادر العصور الوسطى** ،دار المعرفة الجامعية ،2006، ص 13.

[2] عبد المجيد لبصير: **موسوعة علم الاجتماع** ،دار الهدى ،عين مليلة ،ج 1 ،2010، ص ص 137-138.

[3] وزارة التربية الوطنية: **اللجنة الوطنية للمنهاج ،الوثيقة المرافقة للمنهاج** ،السنة الثالثة من التعليم الثانوي.



إن منهاج التاريخ في التعليم الثانوي استمرار لمنهاج التعليم المتوسط كتدعيم وتعميق لما تم بناؤه واكتسابه من مفاهيم الزمان ومفاهيم المادة السياسية ،الاقتصادية ،الاجتماعية ،الثقافية ،الدينية والعسكرية.

والمرحلة التاريخية التي ستدرس في التعليم الثانوي هي المرحلة الحديثة والمعاصرة والتي تمتد عبر 1453 وهو تاريخ فتح القسطنطينية إلى وقتنا الحاضر.

وقد اعتمدت المعايير الآتية في اختيار محتويات المنهاج:

*الأهداف العامة لتدريس التاريخ.

*قبليات وميول التلاميذ في المراحل الدراسية المختلفة.

*طبيعة الأحداث التاريخية.

*علاقة مادة التاريخ بالتخصصات الإنسانية والاجتماعية في الدراسات الجامعية.

أما أسلوب عرض الأحداث التاريخية في المنهاج فقد يتم من خلال الجمع بين الأسلوب المقطعي والموضوعاتي مع اعتبار الأسلوب الكرونولوجي إطار يضمنها ،وقد جمع المنهاج الأنماط التاريخية (الوطني ،الإقليمية ،العلمية ،في الحديث والمعاصر ،سياسيا واقتصاديا وثقافيا)وفي السنة الثانية والثالثة من التعليم الثانوي يفسح المجال للدراسة الموضوعية.

2-ب مفهوم الجغرافيا :

(جُغْرافيا) كلمة يونانية قديمة الأصل فيها (جغراويا) بالواو وتلفظ بالعين المهملة (جعرافيا) ،ومعناها صورة الأرض ،ونستطيع أن نلتمس لها تعريفا عند بعض العلماء حيث يقول:

جغرافيا:علم بأحوال الأرض من حيث تقسيمها إلى الأقاليم والجبال والأنهار وما يختلف حال السكان باختلافه[1].

وفي هذا الصدد يرجع العالم "**بوشن**"أن الجغرافيا :تدرس المجموع الجغرافي المتكامل ،والذي اسماه **الجيو سفير** الذي يضم الغلاف الغازي ،والغلاف الجوي ،والغلاف المائي ،والغلاف اليابس ،والباطني ،والغلاف البشري[2].

وفي ضوء ذلك فان علم الجغرافيا يبحث في قشرة الأرض ،وما يعلوها من هذه الأغلفة.

ولقد خاض المسلمون في علم الجغرافيا ،خوض باحث جاد ،وعالم متمكن مطلع خبير ،يدفعهم إلى ذلك ما جاء به كتاب الله سبحانه وتعالى من دعوة ملحة وأمر مكرر – في أكثر من موضع

[1] عدنان احمد ابو دية:**اساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات** ،دار اسامة للنشر والتوزيع ،الاردن ،عمان ،ط 1 ،2011 ،ص 49.

[2] احمد ابراهيم شبلي:**تدريس الجغرافيا في مراحل التعليم العام** ،مكتبة الدار العربية للكتاب ،السودان ، ط 1 ،1998 ،ص 15.



– إلى النظرة في أمر الأرض جبالها ووديانها وسهولها وبحارها ،وشرقها وغربها وأرزاقها ومعادنها..الخ يقول الحق تبارك وتعالى :**"قل سيرو في الأرض ثم انظروا كيف كانت عاقبة المكذبين"**[1]

وأكد ذلك بصورة أخرى فقال جل من قائل:**"أفلم يسروا في الأرض فتكون لهم قلوب يعقلون بها وآذان يسمعون بها فإنها لا تعمى الأبصار ولكن تعمى القلوب التي في الصدور"**[2]

وذكر البحار مرارا وتكرارا في مثل قوله تبارك وتعالى:**"مرج البحرين يلتقيان بينهما برزخ لا يبغيان"**[3].

إن المتمعن في هذه الآيات الكريمة نستنتج أن الجغرافيا كعلم استخدمه المسلمون لإغراض شتى في التدبير في ملكوت الله والنظر في بديع خلقه وأحكام صنعه ،وترسيخ اليقين لدى التلاميذ بان آيات الله – عز وجل – المتمثلة في مظاهر سطح الأرض وعناصر المناخ والحياة النباتية والحيوانية لا تسير على غير هدى وإنما وفق هدى وقوانين ربانية ينبغي التأمل فيها.

معايير اختبار محتوى الجغرافيا كمادة مدرسية:

أصبحت الجغرافيا تحتل مكانة مرموقة بين المواضيع الاكاديمة كموضوع مستقل بحد ذاته ،وظهرت أقسام الجغرافيا كأقسام مستقلة في مختلف دول العالم.فالجغرافيا بذلك لا تساعد على دراسة الحياة في مناطق متنوعة من وجهة نظر البعد العالمي ،ويمكننا أن نقول أن الجغرافيا كمادة دراسية تصبح وظيفتها في مجال التربية هي:

*تربية التلميذ في الحاضر والاستعداد للمستقبل،مع تصور دقيق للظروف العالمية والمشكلات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية المحيطة به ،وفي ضوء ما سبق...يمكن معرفة ماذا نقدم من مادة دراسية في الجغرافيا ؟ وهي اختيار المحتوى ،أما تنظيم المحتوى فيخص بكيفية تقديم المادة الدراسية ،وتختلف طرق تدريس المحتوى نتائج عوامل مشاركة فلكل طريقة من طرق التدريس طبيعتها ،كما أن لكل طريقة عناصرها المختلفة التي يمكن تحليلها تحليلا منطقيا لأنها تداخل في نسيج واحد يشمل الأهداف والمحتويات والوسائل التعليمية المسيرة.

2 -مهارات تدريس الاجتماعيات:

لقد ادخل علماء التربية تعديلا جوهريا على الهدف الأساسي من التعليم فبدلا من أن يكون إعداد الفرد للحياة في المجتمع ،أصبح يتمثل في أن يمتلك الفرد عناصر الحياة والثقافة التي تجعله

[1] القران الكريم :**سورة الانعام** ،الآية 11.

[2] القران الكريم :**سورة الحج** ،الآية 46.

3- القرانالكريم : **سورة الرحمان** ، الآية 19



يتكيف بنجاح مع المتغيرات التي يشهدها مجتمعه في المستقبل ،بل وان أصبح عاملا ايجابيا من عوامل هذا التغيير وتوجيهه في الاتجاهات السليمة ،و ليس فقط متسببا سلبيا لما يطرأ من تغيرات في مجتمعه ،لذلك ينبغي أن يقوم تدريس الاجتماعيات على الأساليب الحديثة التي تساعد على تحقيق الأهداف ،فلم يعد الحفظ والاستظهار وكم من المعلومات له فائدة في حياة المتعلم ،فتهذيب النفس وتنمية المعارف وتعديل السلوك يحتاج إلى أساليب في التدريس تقوم على تنمية القدرات العقلية والمهارات المختلفة التي تتناسب ووظيفة العصر ،وهنا يطرح السؤال نفسه :ماهي المهارات التي يمكن تنميتها من خلال تدريس الاجتماعيات ؟وكيف يمكن أن تحقق هذه التنمية ؟للإجابة عن الشق الأول من السؤال وهو :ما هي المهارات التي يمكن تنميتها من خلال تدريس الاجتماعيات ؟ يمكننا تصنيفها إلى ثلاث مجالات هي:

أولا -المهارات العقلية Instrumental skill :

وهي القدرة على تحويل المعطيات الحس والذاكرة والتفاعلات الوجدانية والسيكولوجية إلى حصيلة معرفية ،ويعتمد اكتساب المهارات العقلية على بنية العقل وبالتالي فهي شكل من أشكال النشاطات الإدراكية الراقية وترتبط المهارات العقلية بشكل مباشر بالمستويات المعرفية[1].

أي فكلما ازدادت القدرة المعرفية نمت المهارة العقلية ،وأيضا من المهارات التي ينبغي أن نحرص على تنميتها من خلال تدريس المواد الاجتماعية :

1).الاستخدام الجيد لمصادر المعرفة.

2).كتابة التقارير والبحوث.

3).إصدار الأحكام والتعميميات على المواقف المختلفة.

4).كشف العلاقة بين الأسباب والنتائج.

5).تطبيق نتائج المعرفة في مواقف جديدة.

6).مهارة التفكير الناقص.

ثانيا :المهارات الاجتماعية Social skill

وهي ذلك النوع من المهارات الاتصالية والسلوكية التي يكتسبها المتعلم نتيجة التفاعل كل من المهارات العقلية والنفس الحركية مثل مهارات العمل مع الجماعة – فهم مشاعر الآخرين – احترام أفكارهم – تحمل المسؤولية – حسن الحديث والاستماع – تقبل النقد.

---

[1] عدنان احمد ابو دية :مرجع سابق ،ص92.



ثالثا :المهارات النفس الحركية Rsyychomotor skill

وتتطلب نشاطا حركيا يتصف بالتنسيق مع الحس – البصر – التذوق – السمع – اللمس ومن الأمثلة الواردة في هذا المجال:

1).جمع المواد وإعداد البيانات واستثمارات استطلاع الرأي.

2).استخدام الخرائط ورسمها وتلوينها.

3).عمل الإحصاءات والجداول وترجمتها وتحليلها.

4).استخدام الأطالس واللوحات والصور[1].

للإجابة عن الشق الأول من السؤال :كيف يمكن أن نحقق تنمية هذه المهارات؟

إن الركيزة الأساسية لاكتساب جميع ما سبق من مهارات (العقلية –الاجتماعية –النفس حركية)والتي يمكن تسميتها ما بعد المهارات الأساسية ،فإتقان المهارات الأساسية يجعل المتعلم قادرا على استيعاب المهارات المتعاقبة بمقدار اقل من الصعوبة ،وليس هناك طريقة واحدة يمكن توظيف بأنها الأحسن أو الأفضل وليس هناك عوامل متعددة أو معايير متنوعة ينبغي أن نأخذها بعين الاعتبار إذا رغبنا في إكساب المتعلمين المهارات من خلال تدريس الاجتماعيات.

3 طرائق التدريس الجيدة لمناهج الاجتماعيات المدرسية:

التدريس هو عملية تتميز بالتفاعل بين المدرس والتلميذ ولكل منهما أدواره التي يمارسها من اجل تحقيق أهداف مخطط لها ،وهذا يعني أنها تتسم بـ[2]:

-تفاعل نشط وهادف – ادوار التلميذ – ادوار للمعلم.

إذن نستنتج أن عملية التدريس تعتبر علما وفنا لاعتبارات عدة من أهمها:

1).يظهر المدرس من خلالها قدراته الفنية والتعبيرية والمهارة في الأداء.

2).تعتبر نظاما تربويا له مدخلاله وعملياته ومخرجاته.

3).عملية تعتمد في تطويرها على بحث أثار متغيرات موقف التدريس – التعليم على مخرجاتها ،وطبيعة التفاعلات بين الآثار والنتائج.

وفيما يلي بعض طرق التدريس الجيدة لمادة الاجتماعيات

[1] هاشم يعقوب مرزيق:مرجع سابق ،ص 169.

[2] هشام يعقوب مرزيق ،فاطمة حسين ..،**أساليب تدريس الاجتماعيات** ،مرجع سابق ،ص 149.



1 -الطريقة الإلقائية (المحاضرة):

تعتبر هذه الطريقة من أقدم الطرق ،ولعلها أول طريقة بدأ بها التعليم وهي تعتمد على المعلم أكثر من اعتمادها على التلميذ وبذلك يفقد الدرس حيويته ونشاطه[1].

إذن هي الطريقة التي يقوم فيها سرد المعلومات ،فهو يتكلم والتلميذ يستمع ،يتضح من ذلك انه في هذه الطريقة التلميذ ليس إلا مجرد متلقي يسمع من المعلم فقط وعلى الرغم من قدم هذه الطريقة إلا أنها لا تزال سائدة في المدارس والثانويات والجامعات إلى يومنا هذا بالرغم من ظهور الفلسفات التربوية الحديثة.

والطريقة الإلقائية مجموعة من الايجابيات يمكن ذكرها فيما يلي:

- ✓ تزرع في نفوس التلاميذ روح الصبر والتأني في الإصغاء لما يقوله الأستاذ.
- ✓ تصنع في متناول التلاميذ معارف كثيرة في وقت محدود.
- ✓ سهولة التطبيق وتوافر الوقت ،كما تفيد طريقة الشرح في توضيح النقاط الغامضة ،كما تساعد على ربط المعلومات السابقة واللاحقة[2].

بالإضافة إلى هذا فان الطريقة لا تستغرق وقت طويل ،لهذا فالمنهج المزدحم يشجع على إتباعها واستخدامها.

وبالرغم من ايجابيات الطريقة الإلقائية ،إلا أنها لا تخلو من السياسات التي تنقص من شانها وتضعها موضع النقد وهي:

إن هذه الطريقة لا تراعي الفروق الموجودة بين التلاميذ مما يؤثر سلبا على عملية التعلم والاكتساب وبالتالي على التحصيل الدراسي .وبما أن التلاميذ في سن المراهقة لا يستطيعون أن يستمروا في تركيز انتباههم لفترة طويلة[3].

لذا وجب على الأستاذ أن يستعن بوسائل تعليمية أخرى أثناء انتباهه لهذه الطريقة بغرض شد انتباههم للدرس لأنها تضع التلميذ موقف سلبي اتجاه عملية التعلم مما يؤثر في اكتسابه للمعارف والمهارات.

---

[1] يحي محمد نبهان:**العصف الذهني و حل المشكلات** ،اليازوري ،عمان ،د.ط ،2008 ،ص 20.

[2] عبد اللطيف حسين فرج :**منهج المرحلة الابتدائية** ،دار الحامد ،عمان ،ط ، 2008، ص 212.

[3] محمد الأخضر الصبيحي:**المناهج اللغوية في تدريس النصوص بمرحلة التعليم الثانوي** ،شعبة العلوم الإنسانية ،أطروحة لنيل درجة دكتوراه الدولة في اللسانيات ،جامعة ميتوري ،قسنطينة ،2004-2005 ،ص 263.



2 -الطريقة الحوارية:

وتقوم على الحوار بين المعلم والمتعلم بطرح المواضيع والأسئلة على التلاميذ ، و الأخير يجب ويعيد المعلم سؤاله للتأكد أن الجواب مقبول ومعروف لماذا أجاب التلميذ كذلك وهي تعتمد على البحث وتبيان طرق التفكير حتى يصل التلميذ إلى الحقيقة[1].ويتضح أن هذه الطريقة تعتمد على المناقشة بين التلميذ والأستاذ،ولذلك فان هناك فرصة ودور التلميذ لإبداء رأيه والبحث عن الحقيقة عن طريق التفكير.

يستخلص من هذه الفقرة أن طرائق التدريس متعددة ،فكل معلم يستعمل طريقة معينة وأفضل طريقة يستعملها المعلم هي التي تمكنه من إبطال معلومات الدرس والقيم المراد تحقيقها في شخصية المتعلم بسهولة.

ويرى **محمد الصالح الحثروبي** أن أهم الأساليب البيداغوجية الفعالة التي تعتمد في منهجية التدريس بالكفاءات والتي تجعل من المتعلم يتمكن في العملية التعليمية هي:

3 -طريقة المناقشة والحوار:

هي الطريقة التي تعتمد على قيام المعلم بإدارة حوار شفوي خلال الموقف التدريسي ،يهدف الوصول إلى بيانات أو معلومات جديدة .

وتتميز طريقة المناقشة عن سابقتها طريقة المحاضرة ،بأنها توفر جوا من النشاط أثناء الدرس ،تقوم في جوهرها على الحوار وفي ما يعتمد المعلم على معارف التلاميذ وخبراتهم السابقة وتثبيتا للمعارف الجديدة التي يكتسبونها من خلال مطالعتهم وقراءتهم ،وتكون مرتبطة بموضوع الدرس ،ليناقشوها في الفصل مع زملائهم ومعلمهم بإعطائهم فرصة البحث فيها باستخدام الكتب وشتى المراجع للبحث عن المعلومات ،بغية الوصول إلى جوانب التعلم الإدراكية الأساسية ،فهذه الطريقة تلقي جل المسؤولية على عاتق التلاميذ ،في حين يقتصر دور المعلم على مجرد النصح والإرشاد وبهذا يتحول الدرس إلى محاورات شيقة ينزل فيها المدرس إلى مستوى التلميذ ،تاركا له الحرية في إبداء أرائه وإظهار ما يجول بخاطره ،آخذا بزمام فكره وانتباهه كي يوجهه إلى ما يريد

وجدير بالذكر هنا أن هذه المحاورات تقوم على تبادل الأسئلة والأجوبة بين الطرفين **ونجاح طريقة المناقشة يتوقف على مضمون الأسئلة المطروحة.**

---

[1] عبد الباسط هويدي : مرجع سابق ، ص 97



ومن مثيرات طريقة المناقشة: هي تدفع التلاميذ إلى المشاركة والاستمتاع بها وتشجعهم على ذلك كما تضفي في جوا من الحرية والنشاط في القسم وتثير في التلميذ الدافعية للتعلم ،وتساعد على تنمية تفكير التلاميذ ،وتشد انتباههم إلى الدرس إذ تنمي القدرات العقلية والتفكير السليم لدى التلاميذ .كما أن طريقة المناقشة توطد العلاقة بين المعلم والمتعلم لأنها قائمة على التفاعل وتبادل الآراء والعمل المشترك من اجل الوصول إلى نتائج مقبولة.

فهذا التفاعل الايجابي يجعل من التلاميذ يشاركون في تحضير المادة بعقلهم وحواسهم وأحاسيسهم ، ويربطون المعلومات والخبرات السابقة ويحاولون توظيفها وربطها ببعضها البعض لاستنباط المعارف الجديدة وحل المشكلات أو القضايا الشائكة التي طرحها المعلم على التلاميذ في موضوع محددة أهدافه وغاياته.

ولا يعني وجود هذه المزايا أن طريقة المناقشة خالية من العيوب إن كثيرا ما توجه إليها بعض أوجه النقد المختلفة ومن بين هذه العيوب والسلبيات ما يلي:

- ✓ الاقتصار على الحوار الشفوي يعيق تحقق الأهداف التعليمية أخرى كالماهرات الحركية التي يتم تحقيقها من خلال استخدام المواد والأدوات والأجهزة.
- ✓ كثرة الأسئلة التي يطرحها المعلم قد يؤدي إلى تشتت أفكار الطلبة وخروجهم عن الموضوع العلمي المراد تعلمه لهم ،مما يؤدي إلى عدم تحقق الهدف أو الأهداف التعليمية المنشودة.
- ✓ قد تكثر فيه الإجابات الجماعية وعمليات مقاطعة الحديث ،وبالتالي حدوث فوضى والخروج عن النظام ،مما تؤدي إلى تشتت أفكار التلاميذ وعدم متابعة الموضوع العلمي بشكل صحيح.

وبالتالي تعتمد نجاح هذه الطريقة وفاعليتها على مهارة المعلم في تنظم وإدارة المناقشة[1].

تجدر الإشارة إلى أن طريقة المناقشة تبدأ من قبل المعلم حيث يناقش متعلميه في الظاهرة أو الموضوع الذي هو بصدد دراسته عن طريق الأسئلة التي يصفها المعلم بدقة وتدرج بحيث يصل المتعلمون الحقائق وتحقيق أهداف الدرس.

الأساليب التعليمية التعلمية:

تقوم أساليب التعليم والتعلم في مناهج الاجتماعيات على المبادئ التي تكرسها مقاربة التدريس بالكفاءات في العمل البيداغوجي فهي عكس نوع التطور لعلاقة التفاعل بين عناصر العملية التعليمية الثلاثة .المعلم والمتعلم وموضوع التعلم ويظهر تحديدا في التحولات الآتية التي تتمثل في استخدام التلميذ المعارف لبناء الكفاءات.

---

[1] عادل أبو العز سلامة وآخرون:**طرائق التدريس العامة** ،دار الثقافة ،عمان ،ط 1 ،2009 ،ص ص 27-28.



أ/أسلوب حل المشكلات:

يعرف أسلوب حل المشكلات بأنه :إستراتيجية تدريس تيسر تعلم الطلاب لمهارات حل المشكلات والمحتوى الدراسي معا من خلال مواجهتهم بمشكلة تتحدى تفكيرهم وذات علاقة بما يدرسونه من تفكيرهم وذات علاقة بما يدرسونه من موضوعات **وذات معنى** ولها أكثر من حل يتولون بتوحيد جهودهم تحديدها وبتضافرهم يجمعون بيانات ومعلومات متصلة بها واقترح حلول مؤقتة لها ،ومن اختيار الحل الأفضل والتخطيط له وتنفيذه وتقييمه[1].

فهي طريقة بيداغوجية تسمح للمتعلم بتوظيف معارفه وتجاربه وقدراته المكتسبة سابقا للتوصل إلى حل مرتقب ،تتطلبه وضعية جديدة أو مألوفة ،يشعر بميل حقيقي لبحثها وحلها قدرته ويستوجبه من المدرس وذلك اعتمادا على ممارسة الأنشطة تعلم متعددة[2].

وبالتالي تعتبر طريقة حل المشكلات من طرق التدريس الجيدة لأنها بمثابة طريقة في التفكير العلمي تقوم على الملاحظة الواعية والتجريب وجمع المعلومات.

إن أستاذ الاجتماعيات عندما يستخدم طريقة حل المشكلات عند تناوله لموضوع ما...فانه يتحتم عليه أن يوجه التساؤلات التي تثير أذهان التلاميذ وتنمي التفكير لديهم وتشير التخمينات المختلفة لاستدعاء المعلومات والحقائق التي تكون إجابات لهذه الأسئلة وفيما يلي سنأخذ نموذج لطريقة المشكلات باختصار.

نموذج لطريقة حل المشكلات:

***الموضوع**:الحياة الاقتصادية في المملكة العربية السعودية.

***الإحساس بالمشكلة** :مشاهدة الطلاب لفيلم عن المملكة العربية السعودية ويبرز الفيلم مظاهر الحياة الاقتصادية في المملكة.

***تحديد المشكلة:**

-**السؤال الرئيسي**:لماذا تعتبر المملكة العربية السعودية بلدا منتجا للبترول في المقام الأول.

-**الاسئلة الفرعية:**

- ما طبيعة سطح المملكة العربية السعودية؟
- ماهو اثر البترول على الحياة الاقتصادية في المملكة ؟
- ما نسبة ما يصدر البترول خارج المكلة؟

[1] حسن حسين زيتون :**استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم** ،عالم الكتاب ،القاهرة ،2003 ،ص 343.

[2] Astolfi Jean –pierre :,**placer les éléves en situation probléme** ,probio.REVUE.VOL,16.N°4,décembre 1993 ,p46.



➢ ما إنتاج المملكة العربية السعودية من البترول يوميا؟

***جمع المعلومات والأفكار المتعلقة بالمشكلة:**

✓ معلومات تتعلق بطبيعة السطح في المملكة العربية السعودية.

✓ معلومات تتعلق بالنفط وأنواعه وكيفية استخراجه.

✓ معلومات عن الحياة الاقتصادية في المملكة.

✓ معلومات تتعلق بصادرات النفط في المملكة.

***تقويم المعلومات والأفكار:**

✓ مدى ارتباط المعلومات التي تم جمعها بالمشكلة.

✓ الوصول إلى نتائج أو حلول للمشكلة.

✓ إعادة النظر في النتائج أو الحلول.

ب *أسلوب التعلم بالمشروع:

المشروع هو أي عمل ميداني يقوم به التلميذ ويتسم بالناحية العلمية وتحت إشراف الأستاذ ويكون هادفا ويخدم المادة العلمية ،وان يتم في البيئة الاجتماعية ،ويمكن القول بان تسمية هذه الطريقة بالمشروعات لان التلاميذ يقومون فيها بتنفيذ بعض المشروعات التي يختارونها بأنفسهم ويشرعون برغبة صادقة في تنفيذها ،لذلك فهي أسلوب من أساليب التدريس والتنفيذ للمناهج بدلا من دراسة المنهج بصورة دروس يقوم المعلم بشرحها وعلى التلاميذ الإصغاء إليها ثم حفظها هنا يكلف التلميذ بالقيام بالعمل في صورة مشروع يضم عددا من وجوه النشاط ويستخدم التلميذ الكتب وتحصيل المعلومات أو المعارف وسيلة نحو تحقيق أهداف محددة لها أهميتها من وجهة نظر التلميذ.

أسلوب التعلم الاستراتيجي:

يعتبر أسلوب التعلم الاستراتيجي من أهم البيداغوجيات التي انبثقت عن البحوث العلمية ،التي توصل إليها علم النفس المعرفي ولقد كانت العلاقة بينه وبين مقاربة التدريس بالكفاءات قوية ،لوجود ارتباط خلفيتها وأسسهما ،تتجلى في أن النظريات التي تعتمدها بيداغوجيا الكفاءات تقوم في الأساس على علم النفس المعرفي ،ومن ابرز ما يركز عليه التعلم الاستراتيجي هو:

✓ ينطلق التعلم الاستراتيجي من التدرج ضمن عمليات تعلم معقدة.

✓ يكون دور المدرس وفق هذا المنظور عبارة عن وسيط بين المتعلمين والمعرفة ،يقدم لهم العون والمساعدة لاستثمار الاستراتيجي.



✓ يحتل التلميذ دورا أساسيا وفاعلا في تعلماته ،ويحدث هذا النشاط الرغبة في ذاته ،فيزداد ثقة في نفسه وفعالية في عمله ،فيشعر بدوره الايجابي.

✓ يكون التقويم ضمن هذا المنظور (أسلوب التعلم الاستراتيجي) تكوينيا في أساسه ،الهدف منه قياس قدرات التلميذ لاختبار الاستراتيجيات الملائمة لتعلماته.

4-تخطيط الوضعيات الديداكتيكية والتدريس من الأهداف إلى المقاربات:

1/مفهوم الوضعيات التعليمية التعلمية:

هي السياق الذي تتم فيه حصول التعلم الجديد ،وهي وضعية ذات معنى تمكن من توظيف مختلف المعارف المتعلم السابقة التصريحية منها والإجرائية والاشراطية قصد بناء معارف جديدة.

وتمثل الوضعية التعليمية لبنية في بناء الوحدة التعليمة ،وتتكون مادتها من موضوعات متعددة ومن محطات متنوعة تشرك فيما بينما لتقدم لنا شرحا وافيا للمفاهيم التاريخية المقصودة بالدراسة[1].

أ/وضعية التعلم الإدماجي:

وهي وضعيات تهدف إلى تعبئة المعارف المكتسبة للمتعلمين قصد توظيفها وإدماجها وإعطائها معنى :وتنجز هذه الوضعيات في كل فترات الوحدة التعلمية ،ولكنها تنجز بالأساس في نهاية تعلمات عديدة لتعطيها معنى.

ووضعية التعلم الإدماجي هي عبارة عن نشاط تعلمي ،تتمثل وظيفته الأساسية في جعل المتعلم يحبذ مجموعة من المكتسبات(معارف – مهارات – مواقف)تحصل عليها في تعلمات منفصلة.

وتكمن أهميته في جعل التلميذ قادرا على حل وضعية إشكالية ذات دلالة ،وتسمح له بإعطاء معنى للمكتسبات المنفصلة.

ب/وضعية التعلم الآلي:

وهي تهدف إلى تدريب المتعلم على آلية المعارف والمهارات التي تم اكتشافها سابقا.وتتمثل أنشطة التعلم الآلي في انجاز تمارين تطبيقية حول تعلم محدد ،وهي تحتل مكانة هامة ذلك أنها توفر للمتعلمين على اختلاف أنساقهم في التعلم فرصا عديدة لتركيز آلية التعلم الجديد[2].

---

[1] وزارة التربية الوطنية :**دليل الأستاذ ،السنة الثالثة من التعليم الثانوي (جميع الشعب)** ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،ص 112.

[2] خير الدين هني:مرجع سابق ،ص 123.



ج/وضعية التعلم الاستكشافي:

وهي وضعية يحدث فيها التعلم كنتيجة لمعالجة التلميذ للمعلومات وتركيبها وتحويلها حتى يصل إلى معلومات جديدة[1].

أي أنها وضعية التي جعلت من المتعلم هو الذي يبحث عن المعرفة وليس مجرد ملتقى لها ،فهو مركز العملية التعليمية انطلاقا من منهجية التدريس.

2/من التدريس بالأهداف إلى التدريس بالمقاربة بالكفاءات:

مقاربة مفاهيمية: قبل أن نتطرق للمقاربة بالكفاءات وكيفية التخطيط للوضعيات الديداكتيكية نلقي أولا ولو بإيجاز نظرة على الطبعة التي طبعت مناهج التدريس في الجزائر إلى ما قبل هذه المقاربة الجديدة نظرا للإشكال الذي يطرح دائما **هل نموذج التدريس بالكفاءات يلغي التدريس بالأهداف السلوكية ؟أم يعادلها و ينمها ؟**

1/المقاربة التقليدية 1962-1996 :

أ/التدريس بالمضامين: تقوم هذه النظرية على أساس المحتويات ،فالنمط البيداغوجي بها تقليدي حيث أن المدرس يشرح الدرس ،ينظم المسار ،وينجز مذكرات ،فالمعلم هو مالك للمعرفة بلا منازع ،ويكون التلميذ متلقيا يستمع ويحفظ ،يتدرب بعيد ما حفظه.

أي أن هذه الطريقة تعتبر التلميذ مجرد مستودع فارغ ينبغي ملؤه بالمعرفة النظرية التي قد لا يحصلها المتعلم في حياته إلا قليلا هذا من جهة ،ومن جهة أخرى فان المعارف والمعلومات التي تلقاها التلميذ يخزنها في ذاكرته عن طريق الاختبارات المبنية على أساس قياس مخزون الذاكرة لا غير.

ب/بيداغوجية الأهداف أو التدريس بواسطة الأهداف:

لبيداغوجيا الأهداف دور تربوي هام جدا في تحقيق الممارسة الواعية للفعل التربوي التعليمي التعلمي ،فبفضله تقييم مكتسبات التلاميذ تقييما صحيحا ودقيقا[2].مع العلم أن بيداغوجيا الأهداف ظهرت كرد فعل على المقاربة بالمضامين ،هذه الأخيرة التي اعتمدت كأسلوب للتعلم ،وقد تبنت فشلها كونها مخالفة لشروط التعليم والتعلم ،فقد كانت المادة التعليمية محور اهتمامها ،و المعلم هو العقل المدبر والمسير ،ونظرا لهذه النقائص ظهرت بيداغوجيا الأهداف التي تقوم على الجمع بين النشاط التعليمي التعلمي ،وكذلك الالتزام بتجسيد الأهداف في مواقف سلوكية قابلة للملاحظة ،وكذلك

[1] علي عبد فتوني:**البلاد العربية والتحديات التعليمية الثقافية المعاصرة**،دار الفارابي ،بيروت ،2007 ،ص229.

[2] خالد بصيص :**التدريس العلمي والفني والشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف** ،دار التنوير للنشر والتوزيع ،الجزائر ،2004 ،ص 67.



التخطيط الجيد ،والتنظيم المحكم لعملية التدريس ،والسماح بالتواصل الواضح بين المسئولين والمعلمين ،والمتعلمين فيما بينهم.

خلاصة القول :إن **بيداغوجيا الأهداف وما تحمله من نقائص ،قد ساهمت إلى حد ما في زمن ظهورها في تنمية مهارات المتعلم (المعرفية ،الوجدانية ،والحس حركة]،كما أنها استفادت من نقائص المقاربة بالمضامين غير أن مواكبة العصر ضرورة حتمية ،والسعي وراء كل ما هو انفع وأفيد شعار كل مجتمع طموح.**

ج/من بيداغوجية الأهداف إلى بيداغوجيا الكفاءات (أو من التدريس بواسطة الأهداف إلى التدريس بواسطة الكفاءات):

يشمل التدريس بالكفاءات باعتباره الجيل الثاني من التدريس بالأهداف وامتداد له حركة تصحيحية داخل بيداغوجيا الأهداف ،نتيجة انحراف المدرسة السلوكية التي عرفت الأغراض في النزعة التقنية والسلوكية التجزيئية ،على حساب النظرة الشمولية للتدريس ،وهي تخضع المتعلمين للآليات التعليم والتنميط وتسليمهم حرية الإبداع والاختيار والتثقيف الذاتي ،فتجديد الأهداف ،يركز فقط على وصف النتيجة النهائية والمتمثلة في السلوك الخارجي الذي ينبغي انجازه من طرف المتعلمين ،غير أن هذه النتيجة لا تبين التغيرات الداخلية التي يحدثها النشاط في نفسية المتعلم .كما أن صياغة الأهداف وان كانت واضحة ومحدودة ومقبولة ولا تخبرنا أيضا عما سيعرفه ،ولا عما سيكتسبه من قدرات لا عن الخطوات التي سيوظفها.

وأما هذه الأوضاع الصعبة والوضعيات المتعددة والمتباينة التي تتحكم فيها محكمات أساسية وضوابط عامة اقتصادية ،اجتماعية ومعيشية أهمها ظروف سياسية محضة وقع الاختيار على التعليم بالكفاءات عوض التعليم بالأهداف ،وهنا نطرح إشكاليات متعددة وتساؤلات عريضة حول دواعي وأسباب تطبيق بيداغوجيا الكفاءات ،وذلك بعد تدارك الموقف والسلوكات اتجاه المنهاج الدراسي الاشمل الذي يحتوي على العناصر والمكونات الأساسية:**مكون نفسي – سوسيو ثقافي ،مكون سيكو مهني** ،سؤال يتبادر إلى الذهن عند طرح الإشكالية العالقة :ماهي أوجه التشابه والتباين بينهما 'بيداغوجيا الأهداف ،بيداغوجيا الكفاءات)؟ لعل الموضوع يحيلنا على النظرية السلوكية والنظرية المعرفية ،وبعبارات أدق التعليم بالأهداف والتعليم بالكفاءات .وسنتطرق إلى جملة من الفروق الأساسية وكذا مقارنة "بين التكوين بالأهداف والتكوين بالكفاءات"**والجدول رقم (07)يبين مقارنة بين بيداغوجية تبليغ المحتويات وبيداغوجية الكفاءات.**



بيداغوجيا تبليغ المحتويات	بيداغوجية الكفاءات
1).المعلم مالك المعرفة بنظمها ويقدمها للتلاميذ. 2).التلميذ يكتسب المعرفة ويستهلك المفردات. 3).يرتبط المحتوى بكنوز المعرفة المتوفرة المخزونة في الكتب والمراجع والوثائق. 4).عقل التلميذ مستودع فارغ ينبغي ملؤه بالكنوز. 5).**في طريقة التدريس:** *المعلم عارف والتلميذ جاهل. *المعلم متكلم والتلميذ سامع. *المعلم منتج والتلميذ مستهلك. 6).وسيلة التعلم تكاد تقتصر على الكتاب المدرسي. 7).التقييم يكاد ينحرف والامتحانات مبنية على قياس الحكم المعرفي المخزون في ذاكرة المتعلم. 8)لا ترتكز على منطق التعليم. 9).التلميذ مستقبل المعارف وخزان لها . 10).البرنامج مبني عل أساس المحتويات.	1).المعلم منشط وموجه. 2).التلميذ مسهم فعال في بناء معارف بمختلف معارفها. 3).المحتويات تحددها الكفاءة التي يأمل المدرس تحقيقها. 4).التلميذ يعهد إلى البحث والاكتشاف. 5).**في طريقة التدريس:** *التلاميذ بصدد اكتساب قدرات ومهارات ،ومعارف فعلية وسلوكية بمساعدة المدرس. 6).تعدد الوسائل والأدوات كما تعدد معايير اختبارها وتوظيفها. 7).التقييم يتصف بالشمولية ولا ينحصر في المعارف الفعلية والسلوكية. 8).ترتكز على منطق التعليم. 9).التلميذ محور التعليم. 10).البرنامج مبني على أساس الكفاءات.

المصدر:شلوف حسين :أسس **بيداغوجية الكفاءات في جانبها النظري والتطبيقي** ،ملتقى تربوي في إطار شرح المناهج الجديدة ،قسنطينة، الجزائر، 7 سبتمبر 2003، ص 54

الجدول رقم (08) يبين مقارنة بين التكوين بالأهداف والتكوين بالكفاءات:

الموضوع	التكوين بالأهداف(F.P.O)	التكوين بالكفاءات(F.P.C)
التعلم	*يركز – خصوصا – على المعارف. *مقاصد التعلم في غاية الوضوح. *التعلم مجزأ الأهداف غير مندمجة. *جد متأثر بالسيكولوجية السلوكية. *يعتمد في تطوره على التمارين النظرية.	* يركز – خصوصا – على المعارف الفعلية. * مقاصد التعلم شاملة واقل وضوحا. *التعلم مندمج (معارف،مهارات ،قدرات). * جد متأثر بالسيكولوجية المعرفية .Congnitive *يعتمد في تطوره على الأنشطة التطبيقية.



التلميذ	*يدرك بسهولة تحقيق الأهداف. *يندفع إلى النشاط بحافز. *يركز على تعليمات واضحة تساعد على انجاز الفعل.	*يدرك بصوبة تحقيق النتيجة وهنا يتصف بالشمولية. * يندفع إلى النشاط بحافز داخلي. * يركز على تعليمات تساعد على المبادرة
التعليم	*تظهر أهمية التعليم التلقيني. *الميل إلى التحليل. *تخطيط أنشطة التعليم أولا بدلالة الكفاءات ثم بدلالة محتوى المادة.	*ظهور أهمية التعليم في العناصر المتبادلة التأثير ليركز على أنشطة التعلم والتقييم التكويني. *الميل إلى الشمولية.
التقييم	*حجم التقييم اقل سعة. *عملية القياس موضوعية. *التقييم يحدث يصوغ أسئلة وأحيانا عن طريق المشروع. *التقييم معياري:-المقارنة بين التلاميذ. -الميل إلى الكمية. -البحث على فاعلية المحتوى (تغطية مجموع محتوى المادة). -تحليل مصداقية التقييم يكون صعبا نسبيا -بعرف بالنتائج بدلالة الأهداف. -في بعض الأحيان يحدث شق بين التعليم والتقييم.	*حجم التقييم أكثر سعة. *عملية القياس نسبية(تتضمن إصدار الحكم). *يحدث التقييم عن طريق فعل مندمج. *التقييم مقياسي: -مقارنة النتائج بمقاييس النجاح . -الميل إلى النوعية. -انتقاء المحتوى (البحث عن إدماج الكفاءات). -تحليل مصداقية التقويم يكون صعبا نسبيا. -يعرف بدرجة التحكم في الكفاءات. -البحث عن الإدماج بين التعليم والتعلم والتقييم.

المصدر: شلوف حسين : أسس بيداعوجية الكفاءات في جانبها النظري و التطبيقي ، مرجع سابق ، ص 5

وبالتالي فان المستجدات والمتغيرات التي صدرت في ميثاق وزارة التربية والتكوين ،وعلى ضوء الاقتراحات والتوصيات المشتقة من اللقاءات والمؤتمرات التربوية لاحت في الأفق أراء وأفكار متضاربة من مؤيد و معارض ومعتدل ،حيث صب الاهتمام البالغ على المقاربة بالكفاءات مقابل التدريس بالأهداف الذي لا يساهم في تنميط السلوك وترويض المتعلم.

إن التدريس بالكفاءات اختيار استراتيجي يجعل من الإنسان عنصرا فاعلا فعالا ،تساهم في تكوين القدرات والمهارات ،ولا يبقى منحصرا في مجال ضيق وإطار محدود مقيد بأغلال تكبل طاقات الإنسان وتحد من خياله الخصب وفكره الخلاق.



وتفسح المجال المدرسي Met hordes libertaires ولهذا فان المدرسة بدون حدود التي توظف الطريق الواسع وتجعله يشجع التعلم الذاتي ،وتخلق تواصلا وتلاءما مع الناشئة ،وذلك بتبسيط الأفكار التربوية وإيصال المعارف والمعلومات بطريقة بيداغوجية فنية ،يسير النجاح في توظيف التعلمات لحل المشكلة و المعضلات المطروحة وبذلك بفضل ما تحققه من كفاءات عبر مختلف المواد والوحدات التعليمية.

5- مناهج الاجتماعيات في ظل المقاربة بالكفاءات:

1/5 المقاربة بالكفاءات والممارسة البيداغوجية:

أ/مفهوم البيداغوجيا : Pedagogy

غالبا في استعمالاتنا الترمونولوجية المتداولة ،ما يتم الخلط أو عدم التمييز بين مفهوم التربية ومفهوم البيداغوجيا ،ولملامسة الفرق الدلالي بينهما ،هذه بعض التعاريف لمفهوم البيداغوجيا:

يعتبر Harion البيداغوجيا علم للتربية سواء كانت جسدية أو عقلية أو أخلاقية ،ويرى أن عليها أن تستفيد من معطيات حقول معرفية أخرى تهتم بالطفل[1].

أما **Foulquie** فيرى أن البيداغوجيا أو علم التربية ذات بعد نظري ،وتهدف إلى تحقيق تراكم معرفي ،أي تجميع الحقائق حول المناهج والتقنيات والظواهر التربوية ،أما التربية فتحدد على المستوى التطبيقي لأنها تهتم ،قبل كل شيء بالنشاط العملي الذي يهدف إلى تنشئة الأطفال وتكوينهم.

إذن نستنتج أن مفهوم البيداغوجيا ،يشير غالبا إلى معنين :تستعمل للدلالة على الحقل المعرفي الذي يهتم بالممارسة التربوية في أبعادها المتنوعة...وبهذا المعنى تتحدث من البيداغوجيا النظرية أو البيداغوجيا التجريبية وتستعمل الإشارة إلى توجه **Orientation** أو إلى نظرية بذاتها تهتم بالتربية من الناحية المعيارية **Normative** ومن الناحية التطبيقية ،وذلك باقتراح تقنيات وطرق للعمل التربوي ويمكننا أن نظيف كذلك للتميز بين التربية والبيداغوجيا ،إن البيداغوجيا حسب اغلب تعريفاتها **بحث نظري** ،أما التربية فهي **ممارسة وتطبيق**.

2/5 الوثيقة المرافقة لمنهاج التاريخ والجغرافيا :

تتضمن الوثيقة المرافقة لمنهاجي التاريخ والجغرافيا في السنة الثالثة من التعليم الثانوي في بعض البلدان العربية بصفة عامة والجزائر بصفة خاصة ،توجهات تربوية ومساعي بيداغوجية

[1] عدنان احمد ابو دية ،مرجع سابق ،ص 254.



تساعد الأستاذ على تنفيذ المنهاج وفق المعارف والمهارات والمواقف وهي مقاربة يستخدم فيها المتعلمون قدراتهم لتحقيق أهداف التعلم واكتساب المعرفة بشكل بنائي.

ونشير إلى أن تنفيذ منهاجي التاريخ والجغرافيا يستدعي التأكيد على منطق التكامل بين المواد كتصور بيداغوجي يقوم على معرفة أهداف المواد الأخرى .إن هذه الوثيقة تقدم لأستاذ التاريخ والجغرافيا والتي ستثري من خلال تطبيق المنهاج وتتحول إلى دليل الأستاذ بعد الانتماء من إعداد منهاج الطور الثانوي بسنواته الثلاث وتهدف هذه الوثيقة إلى مساعدة الأستاذ على وضع المنهاج قيد التنفيذ من خلال توضيح[1]:

- ✓ الاختيار المنهجي للمقاربة بالكفاءات.
- ✓ منطق التعليم.
- ✓ بيداغوجيا العلاقة (أستاذ /متعلم /معرفة) في ضوء المقاربة بالكفاءات.
- ✓ عرض المحتويات المعرفية من خلال وحدات التعلم.
- ✓ منهجية التناول.

ونحيط للأستاذ علما بان هذه الوثيقة ليست غاية في حد ذاتها ليلتزم بما ورد فيها حرفيا ، وإنما هي عبارة عن وسيلة مساعدة يستثمرها بإمعان ليتمكن من تخطيط عمله في ضوء التوجهات الواردة ومكتسباته وخبراته الشخصية ،وعلى ضوء الأمثلة الواردة في صياغة الوضعيات الإشكالية ،يتمكن الأستاذ من بناء الكثير من الوضعيات في كل وحدة تعليمية والتي تساعد في تحقيق الكفاءة القاعدية المرصد لكل وحدة تعليمية ،وكذا الهدف الختامي الاندماجي للسنة ،وهي لا تختلف من حيث المبدأ عن الوثائق المرافقة لمنهاج التاريخ والسنوات السابقة ،لذا ننصح بالعودة إليها والاستعانة فيها من توجيهات.

وبالتالي فان تطبيق **منهاجي التاريخ والجغرافيا** في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات والتي يمكن تلخيص أهم عناصر ها فيما يلي[2]:

- ✓ تعليم التلاميذ كيف يتعلمون ويفكرون ويبدعون...الخ.
- ✓ التركيز على تقديم آليات اكتساب المعرفة لا على المعرفة نفسها.
- ✓ بناء المعرفة عن طريق المتعلمين بدلا من تناولها بشكل تراكمي.
- ✓ اعتماد بيداغوجية قوامها تزويد المتعلمين بوسائل التعلم بما فيها المعرفة.

[1] وزارة التربية الوطنية:اللجنة الوطنية للمناهج ،مرجع سابق ،ص 22.
[2] عدنان احمد ابو دية :مرجع سابق ،ص 299.



✓ توحي تعلم ذي دلالة ومعنى يترك أثرا دائما لدى المتعلمين.

✓ يمكنهم من التكيف ،بل والتحكم في وضعيات الحياة اليومية.

✓ الاستفادة من التعلمات خارج وضعيات الوسط المدرسي.

وفي هذا الصدد ستناول **منهجية وحدة تعليمية على سبيل المثال:**

نقدم فيما يلي مثالا يتعلق بتناول الوحدة التعليمية الأولى:

واقع العالم الاقتصادي: التي تطرح إشكالية تميز عالم اليوم بالتباين والتكتل وهيمنة الدول الكبرى على مجريات الأمور وسيطرتها على المبادلات المتنوعة مما زاد من شرح التفاوت في التنمية بين دول الشمال ودول الجنوب.

تتحقق في إطار هذه الوحدة التعليمية الكفاءة القاعدية التي بنص عليها المنهاج وهي:

قدرة المتعلم على التحليل النقدي لواضع العالم الاقتصادي تتم ترجمة تلك الكفاءة من طرف الأستاذ إلى وضعيات تعليمية وفق التدرج التالي:

***الوضعية التعليمية الأولى** : وتخص مفهومي التقدم والتخلف وتصنيف الدول اقتصاديا.

***الإشكالية** :كثيرة هي التعاريف المعطاة بالنسبة للتقدم والتخلف فكل يعرفها من زاوية رؤيته وثقافته أو اختصاصه وأهدافه الاقتصادية والاجتماعية.

***التعليمية:**

-استعن بالتعاريف الواردة في الكتاب ...لوضع تعريفك الخاص لمفهومي التقدم والتخلف .موضحا في ذلك وجهة نظرك في شكل تعليق.

-صنف الدول على أساس معيار مختار (اقتصادي – اجتماعي – ثقافي).

***تنظيم العمل:**

يمكن الأستاذ أن يختار التنظيم المناسب له حسب ما يسمح به فضاء القسم من عمل ثنائي أو عمل في شكل أفواج أو عمل فردي.

***المنتوج المنتظر:**

-تعريف خاص لكل من مفهومي التقدم والتخلف +التعليق.

-تصنيف الدول على أساس معياري.

***التغذية الراجعة** :يقدم الأستاذ ملاحظات توجهية وتقييمية لمنتوج المتعلمين.

***المعالجة:**

-**حينية** / :المنتوج المصحح.



-**بعدية** /:إشكالية صياغة تعاريف أخرى انطلاقا من نصوص متنوعة وتصنيف الدول على أساس معيار متفق عليه خارج القسم.

د/عناصر التجديد في منهاج الاجتماعيات:

يقوم على توضيح الخيط الرفيع الذي ينظم كفاءات ومفاهيم المنهاج ،ويرصد تطور الوضعيات الإشكالية.

يتم اعتماد الكفاءة كمبدأ منظم للتعليم بحيث تكون متحكمة في انتقاء المحتويات المعرفية وتحول إلى نشاطات من شانها أن تمكن المتعلمين من الاستعمال الذاتي للوسائل التعليمية في إطار بناء المعرفة .

✓ تحديد الكفاءة كمبدأ منظم للتعليم بحيث تكون متحكمة في انتقاء المحتويات المعرفية وتحول إلى نشاطات من شانها أن تمكن للمتعلمين من الاستعمال الذاتي للوسائل التعليمية في إطار بناء المعرفة.

✓ اعتماد وضعيات تعليمية تعليمة كمشاكل حقيقية يمكن حلها بأساليب مختلفة عبر مركبات الكفاءة المستهدفة تكون غنية تستدعي مفاهيم أساسية وأدوات ومهارات فكرية وتقنيات تعلم ،تمكن المتعلم من استخدام أكثر ما يمكن من المهارات التي تظهر كفاءاته وتزداد تعقيدا بالتقدم في مراحل التعليم.

✓ التركيز على التصور البنائي للتعلم وإعطاء أهمية خاصة لنشاطات لمكانة المتعلم باعتباره محور العملية التربوية وتصورا جديدا المهمة المعلم كموجه ومسهل لعملية التعلم تحفيزا وتنشيطا وتقويما.

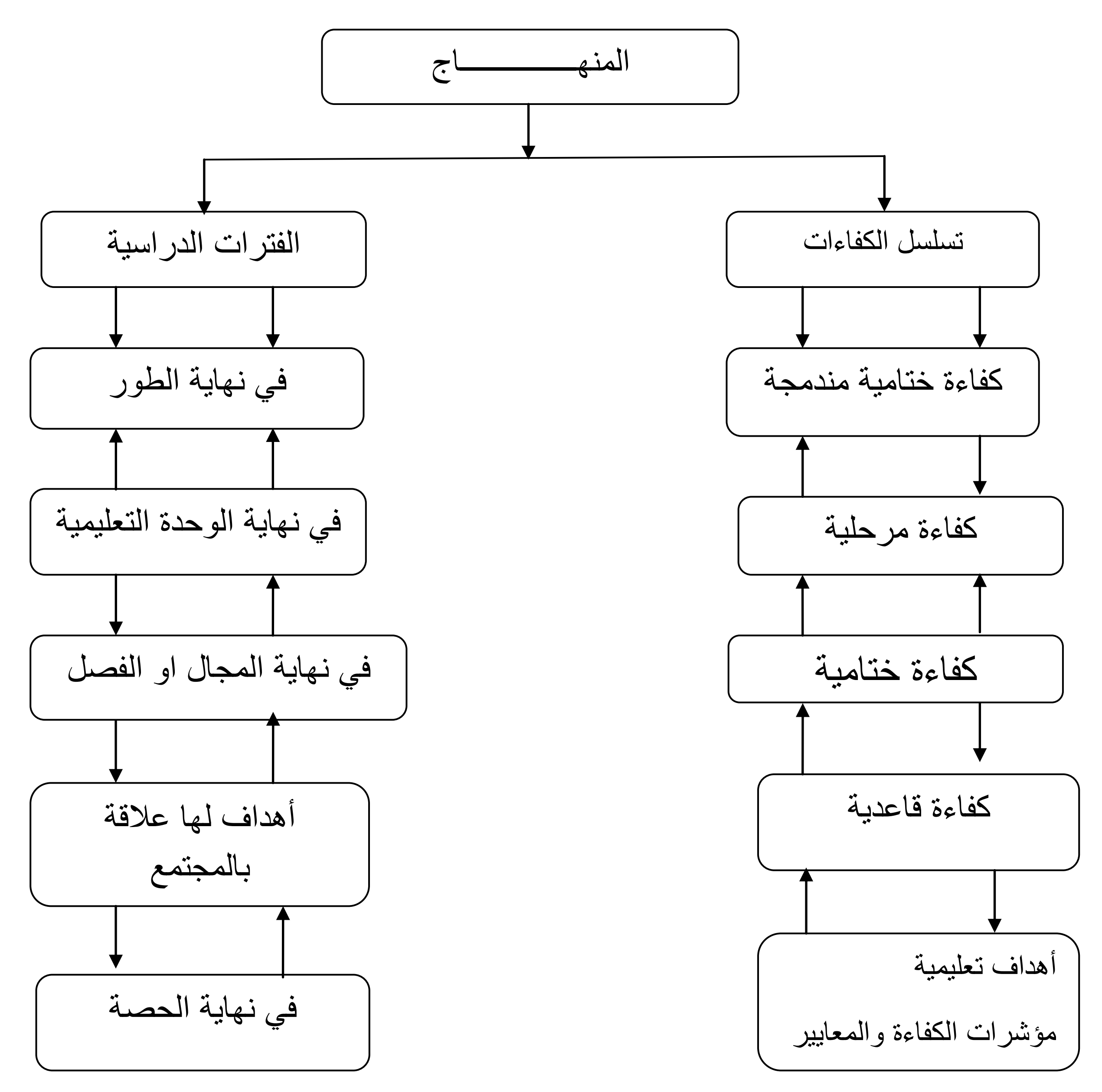
✓ العناية بتكييف خطط التعلم وتسير الوضعيات التعليمية وفق الخطوات التالية:

*التنظيم الفضائي للقسم وفق ما تقتضيه كل وضعية تعليمية ،كتنظيم العمل الشخصي عمل الأفواج المصغرة والعمل المشترك.

*تنويع المسارات البيداغوجية قصد التكفل بالصعوبة الفردية ووتيرة العمل الخاصة بكل متعلم.

*الانتباه إلى ردود الفعل في القسم والتعرف على أسباب التعثر أو عدم الفهم والشكل رقم (23) يبين التنظيم الهيكلي للكفاءة.

شكل يوضح التنظيم الهيكلي للكفاءة



المصدر:رمضان أرزيل ،محمد حسونات :نحو إستراتيجية التعليم بمقاربة بالكفاءات، دار الأمل ،بيروت، الجزء الأول، 2011، ص 256.



إسهامات مادة التاريخ والجغرافيا في تحقيق ملمح التخرج في التعليم الثانوي:

1 -التموقع والتحديد في زمان والمكان

-التوجه والتحديد.معرفة واستعمال الإحداثيات الجغرافية.تحديد مجموعات جغرافية كبرى.تحديد مجموعات تاريخية.ترسيم حدود مجموعات.شرح أهمية الموقع الجغرافي أو الفلكي.
-تاريخ معطيات وإحداث.ربط العلاقة بين الأحداث.معرفة قواعد بعض الرزنامات .معرفة التقسيمات الكبرى للزمن.
-التحكم في مختلف أنماط التمثيل البياني.استقراء الخريطة والصورة والرسم التخطيطي.اختيار مقياس الخريطة الأنسب للدراسة.

2- استغلال وانجاز وثائق في التاريخ والجغرافيا

-التعرف على طبيعة الوثيقة.تحديد الإطار الزماني والمكاني للوثيقة.وصف الوثيقة.استخراج حدود وأهمية وثيقة.
-استغلال مجموعة من الوثائق .حصر وتحليل معلومات متشابهة في وثائق مختلفة.حوصلة مجموعة من الوثائق.
-انجاز تماثيل خرائطية ورسومات بيانية .استعمال سلم مناسب.بناء فهارس.استغلال رموز متداولة.

3- توظيف معارف البرامج

-وصف وإبراز خصائص حدث.وصف خصائص تطور أو حركة.وصف خصائص المجال الجغرافي .وصف خصائص مجموعات كبرى.
-إيجاد وتبرير علاقات سببية في التاريخ والجغرافيا .إبراز علاقات داخل مجال جغرافي وتبريرها .دراسة آليات وأنظمة .مقارنة معطيات عددية أو إحصائية.
-تعريف مفهوم.استخلاص مبادئ ومفاهيم في وثيقة أو أكثر.توظيف مفاهيم في عمل كتابي أو شفوي.

4- التحكم في أدوات وطرق أعمال

-التعبير الكتابي .بناء جمل صحيحة.احترام علامات الوقف .استعمال مفردات ومصطلحات ملائمة.
-التعبير الشفهي.التعبير بصفة فردية.التعبير باسم مجموعة.
-التحكم في بعض الأدوات الرياضية والمعلوماتية .الحساب.تحديد عناصر مختلفة في جدول رقمي.استعمال جهاز معلوماتي.



-تجنيد وتنظيم معارف في موضوع معين.حصر الموضوع.الإعادة المباشرة للمعلومات.تجنيد معارف مكتسبة في وضعيات جديدة.
-التوثيق.البحث عن المعلومة.اختيار المعلومة.اخذ رؤوس الأقلام أثناء الدرس عند المطالعة.

5-اثبات الاستقلالية في العمل

-الانتباه والمشاركة في الدرس.الفعالية في العمل الجماعي.تسيير الوقت.
-تطبيق توجيهات في عمل معين.تنظيم تعميق العمل الشخصي .تقديم عمل جيد.
-تحديد الأهداف والوصول اليها.تحليل النتائج.

المصدر:وزارة التربية الوطنية:مديرية التعليم الثانوي العام /منهاج مادة التاريخ للسنة الأولى التعليم الثانوي العام والتكنولوجي للفرعين المشركين(آداب ،علوم ،تكنولوجية)مارس 2005،ص113.

ه/الأبعاد التي تتكفل بها مادتا التاريخ والجغرافيا:

انطلاقا من المبادئ العامة الفكرية والإنسانية والوطنية والاجتماعية ،يتوخى منهاجا التاريخ والجغرافيا تنمية شخصية الجزائري كفرد وعضو صالح منتج في مجتمع ديمقراطي حر وكمواطن مدني ملتزم بالقوانين ،مؤمن بمبادئ مرتكزات الوطن التي تستجيب لضرورات بناء مجتمع متقدم يتلاحم فيه أبناؤه في مناخ من الحرية والعدالة والديمقراطية والمساواة.[1]

1- على المستوى الوطني:يعمل التاريخ والجغرافيا على تكوين المواطن:

- المعتز بوطنه الجزائر والانتماء إليه والالتزام بقضاياه والتطلع على طبيعة بلاده وخصائصها الطبيعية والبشرية بما من شانه ما يجعله فاعلا في مجتمعه محافظا على موارد بلاده.
- المعتز بهويته ومركباته (الامازيغية ،الإسلام ،العربية)والالتزام بها.
- المتمثل تراثه الروحي النابع من الإسلام والمتمسك بالقيم والأخلاق الإنسانية.
- المستوعب لتاريخه الوطني الجامع ،بعيدا عن الجهوية الضيقة ،والمدرك للمجال الجغرافي لبلاده وإمكاناته الإقليمية والعالمية .
- العامل على توطيد روح التضامن والتسامح والسلام في الذات وفي العلاقات بني الأفراد ،وفي العلاقات الاجتماعية والوطنية.

2- **على المستوى الفكري والإنساني**: يحقق التاريخ والجغرافيا مبادئ:

[1] وزارة التربية الوطنية:**منهاج التاريخ والجغرافيا** ،مرجع سابق ،2005 .



- الإيمان والالتزام التي تحترم الإنسان وتعطي مكانة للعقل وتحث على العلم والعمل والأخلاق.
- الالتزام بالثقافة الوطنية وبوجوب الانفتاح على الثقافات العالمية والقيم الإنسانية وعلى مستجدات العصر والمشاركة الايجابية في تطوير هذه الثقافات واغنائها والاعتناء بها.
- الإيمان والالتزام بالجزائر وطنا للحرية والديمقراطية والعدالة التي يكرسها الدستور وتحددها قوانين الجمهورية وتصونها.

3-**على مستوى بناء شخصية الفرد** :تهدف مادة التاريخ والجغرافيا إلى تنمية قدرة الفرد على:

- تحقيق الذات وتحمل المسؤولية.
- تنمي التفكير العلمي وفق المساعي الخاصة بمعالجة الإشكاليات وحل المشكلات قصد التموقع والتصرف العقلاني في المحيط.
- تساعد على فهم الكثير من الحوادث التاريخية والقضايا الاجتماعية والاقتصادية والأدبية بما من شانه تعزيز روح المواطنة المسؤولية وتقوية الانتماء وتوطيد العلاقات على أساس من الواقع والمصالح والمنافع المشتركة والمتكاملة.
- تمكن المتعلمين من اتخاذ مواقف من الظواهر الملاحظة وتعدهم للحياة باكتسابهم مهارات وتنمية اتجاهات مرغوب وتبصيرهم بالمشكلات المعيشة وصولا إلى فهم الأدوار الرئيسية للجغرافيا في بناء الدول وتخطيطها المستقبلي إحصاءا وتخطيطا وتنمية كالدراسات البيئية والنظم السياسية والاقتصادية والمشاكل السكانية.

ج/**غايات مادتي التاريخ والجغرافيا**: يساهم تعليم التاريخ والجغرافيا تحقيق الغايات التالية:

1- ضمان تكوين مواطن مزود بمعالم ومرجعيات وطنية أكيدة تعكس قيمه الحضارية بصدق وقادر على فهم العلم في تنوعه وتطوره وباستطاعته التصرف فيه كفرد حر مسؤول والمساهمة الفعلية في حياة المجتمع.

2- ترسيخ الارتباط بالقيم التي يحملها التراث التاريخي والجغرافي وكذا الارتباط بالرموز المستعملة للأمة الجزائرية والعمل على ديمومتها والدفاع عنها.

3- معرفة كافية للمجال الجغرافي بأبعاده الثلاثة الطبيعي والبشري والاقتصادي ومعرفة كافية للتاريخ بإحداثه ومواقعه وإبطاله وفتوحاته الهامة التي ساهمت في الحضارة العالمية بما من شانه أن يولد لديه ارتباطه بأرضه وتراثه الحضاري منذ عصور بعيدة.



4- معرفة تاريخ الوطن وجغرافيته والوعي بالهوية وتعزيز المعالم الجغرافية والتاريخية والروحية والثقافية التي جاء بها الإسلام وكذا بالنسبة للتراث الثقافي والحضاري للأمة الجزائرية.

د/المجالات الأساسية لمادتي التاريخ والجغرافيا:

1- المجال المعرفي: يقود التاريخ والجغرافيا المتعلم إلى:

- التعرف على جوانب الحضارات القديمة وكذا التنوع والتباين على سطح الأرض.
- التوصل إلى مفاهيم واضحة حول التطور الحضاري ودور الإنسان فيه باعتباره احد العوامل الأساسية في بناء الحضارة.
- فهم علاقات التأثير والتأثر بين مختلف الحضارات ووسائل ذلك.
- التعرف على جهود الشعوب ودورها في مواجهة التحديات المختلفة التي تعترض طريق تقدمها.
- تطوير المفاهيم الأساسية الخاصة بالكون ونشأة الإنسان على الأرض ومظاهر تفاعلاته معها.
- تكوين تصورات سليمة عن قضايا المجتمع السياسية والاقتصادية والاجتماعية والبيئية ودور الإنسان فيها عبر العصور.
- تطبيق المفاهيم التاريخية والجغرافية الأساسية على الواقع الوطني والإقليمي والعالمي.
- معرفة إمكانات الوحدة والتكتل وأهميتها بكافة أشكالها على الوطني والإقليمي والعالمي.
- تنمية النظرة الشمولية عند المتعلم لإدراك ترابط اجتزاء العالم جغرافيا وحضاريا.
- تنمية الوعي بقيمة التراث الحضاري كمصدر لتطوير الحاضر والمستقبل من خلال الفرد كأساس له.
- تنمية الاتجاه نحو التعاون الدولي والتفتح على الثقافات المختلفة إيمانا بان العلم وحدة واحدة تجمعه مصالح وآمال مشتركة.
- الاعتزاز بالحضارة الإسلامية ودور الإنسان الجزائري في بنائها.

2- **المجال المهاري** :تعمل مادة التاريخ والجغرافيا على:

- تنمية المهارات العقلية ذات المستويات العليا مثل التحليل ،التعليل ،الربط ،التركيب ،وإصدار الأحكام.
- تنمية القدرة على الإبداع لدى الفرد وصولا إلى ما يميزه عن الآخرين في الجوانب الفكرية والشخصية والسلوكية.



- اكتساب مهارات البحث واستخدام المكتبات وما تشمله من مراجع(دوريات دوائر معارف ،اطالس) والمتاحف والآثار.
- اكتساب مهارات التخطيط والإعداد والتنفيذ للمشروعات والأنشطة الميدانية المتصلة بموضوعات الدراسة.
- اكتساب مهارة استخدام الخرائط والجداول والرسوم البيانية والأشكال وقراءتها وتفسيرها.
- اكتساب مهارة كتابة البحوث والتقارير وإبداء الرأي فيها وتقدير الرأي الأخر.

3- **المجال الوجداني** تهدف دراسة التاريخ والجغرافيا إلى:

- تقدير جهود الإنسان بصفة عامة والجزائري خاصة في بناء الحضارة.
- دعم القيم المرتبطة بالعادات والتقاليد المستندة إلى الدين والمنطق والعلم.
- تنمية الاتجاه نحو التعلم الذاتي وحب الحقيقة والبحث عنها والحصول عليها من مصادر مختلفة.
- ترسيخ قيمة الانتماء إلى الوطن والتضحية من اجله.

وسنأخذ على سبيل المثال محتويات المناهج التعليمية لأقسام السنة الثالثة ثانوي في مادتي التاريخ والجغرافيا عد إلى الملحق .

خامسا -التقويم التربوي وأسس تقنياته في مواد الاجتماعيات:

استدعى التقويم التربوي في هذه العصر ،اهتمام المربين والقائمين بأمور المدرسة ،وتزايد هذا الاهتمام راجع إلى أن الأسرة التربوية،بعد أن كانت منطوية على نفسها منغلقة عما يدور حولها ويحيط بها ،أصبحت الآن بحكم التطورات السريعة في مجالات الحياة المختلفة ،وبحكم المهمة الموكلة لها ،محيرة على تحسين مردودها نوعا وكما ،وذلك بمطابقة أهدافها لحاجيات ومطالب المجتمع.

ويعتبر التقويم من المكونات الهامة المشكلة للعملية التعليمية والعنصر الفعال فيها ،ويسعى لتفعيل باقي عناصرها ويعمل على تطويرها.

1/مفهوم التقويم التربوي وخصائصه:

جاء في لسان العرب لان منظور :قوم الشيء،أزال اعوجاجه وكذلك أقامه ،وقوام الأمر نظامه وعماده ،وقوم السلعة قدرها ،فالقيم كل ما له قيمة كثرت أو قلت ،قال الله تعالى "فيها كتب قيمة"[1]أي مستقيمة تبين الحق من الباطل ،وقوله أيضا"ذلك دين القيمة"[2] أي دين الأمة المستقيمة.

---

[1] القران الكريم :سورة البينة ،الآية 3.

[2] القران الكريم :نفس السورة ،الآية 5.



وقد أجاز مجمع اللغة العربية في القاهرة أن تقول قيم تقييمها بمعنى قدرة القيمة .وهذه الإجازة من باب اشتقاق الفعل من الاسم الجامد :القيمة وقد قال بهذا الاشتقاق معظم الإعلام.

أما من الناحية الاصطلاحية فيعرفه **بلوم** بأنه:"إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار والمستويات والمعايير لتقديم مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها ،ويكون التقويم كميا أو كيفيا"[1].

وبذلك يتضح من خلال تعريف **بلوم** ،أن التقويم هو تلك العملية التي تتضمن إصدار أحكام على المعلومات التي يمكن بواسطتها اتخاذ القرارات وتقدير لقيمة الأشياء.

ويعرفه كذلك **دمرداش سرحان** انه:"العملية التي يتم بها إصدار الحكم على مدى وصول العملية التربوية لأهدافها ومدى تحقيقها لغرضها ،والعمل على كشف نواحي النقص في العملية التربوية أثناء سيرها[2].

ويشير تعريف سرحان إلى أن التقويم عملية تهدف إلى تجديد مدى فاعلية البرنامج التعليمي ،ومدى كفاءة القائمين بالخدمات التعليمية ،والكشف عن مواطن الضعف وذلك عن طريق إصدار الأحكام.

وفي **دائرة المعارف للبحث التربوي** عرف التقويم على انه اصطلاح :حديث العهد بالتعليم ادخل لتحديد مفهوم أكثر شمولا من ذلك المفهوم الذي كان يستخدم في الاختبارات التقليدية والامتحانات التي يجرى القياس فيها للتأكد من تحصيل المادة الدراسية أو المعرفية أو القدرات الخاصة ولم يعد مقصورا على مجرد المادة العلمية بل تعداه إلى قياس الاستعدادات والميول والمثل العليا وطرائق التفكير وتكوين العادات والتكيف الشخصي والاجتماع[3].

يشير هذا التعريف إلى أن التقويم التربوي لم يعد كما كان في السابق يقتصر فيها غالبية المعلمين على الاختبارات التي يركز فيها على تقويم التحصيل المعرفي المتعلمين فقط ،فقط تطور مفهوم التقويم التربوي فأصبح الجانب المعرفي لا يشمل إلا جانب من جوانب العملية التربوية ،وصار التقويم التربوي يسعى إلى تقويم العملية التربوية بجميع متغيراتها ،وتقويم المتعلم من جميع جوانبه وتعرفه **وزارة التربية لكبيك بكندا**:"يتمثل التقويم في مقارنة النتائج المحققة بالنتائج ألمنتظرة

---

[1] عبد الواحد الكبسي :**القياس والتقويم تجديدات ومناقشات** ،دار جرير ،عمان ،2007 ،ص38.

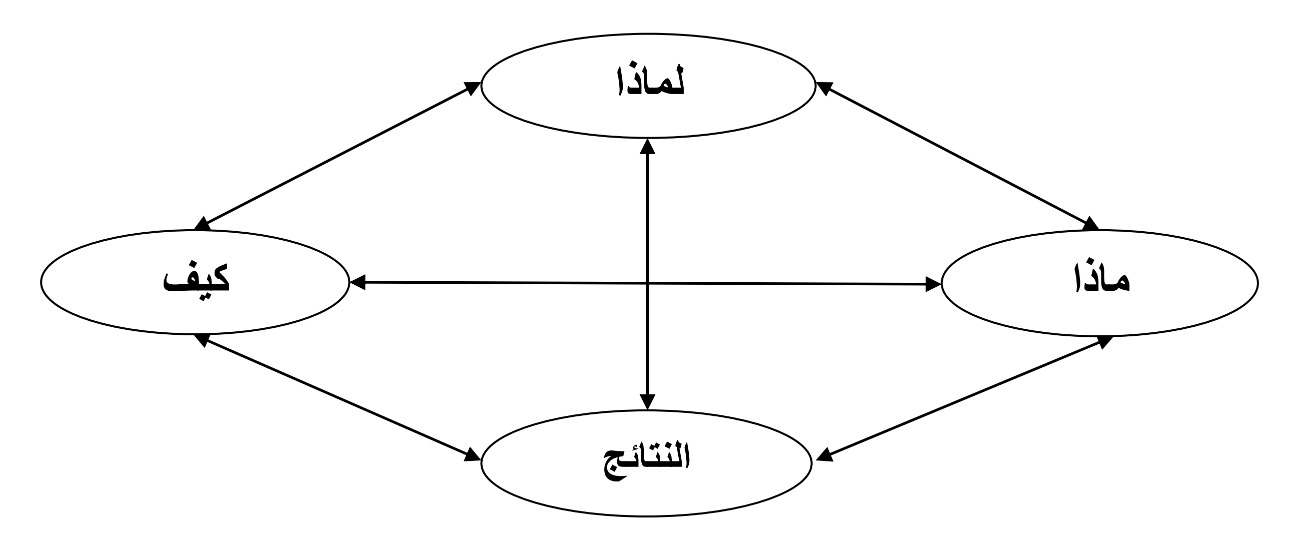
[2] احمد صالح النداق:**التقويم والقياس النفسي التربوي** ،المكتب الجامعي الحديث ،مصر ،ط 1 ،1999،ص 25.

[3] هادي احمد الفراجي ،موسى عبد الكريم ابو مل :**الأنشطة والمهارات التعليمية** ،دار كنوز المعرفة ،عمان ،2006 ،ص 129.



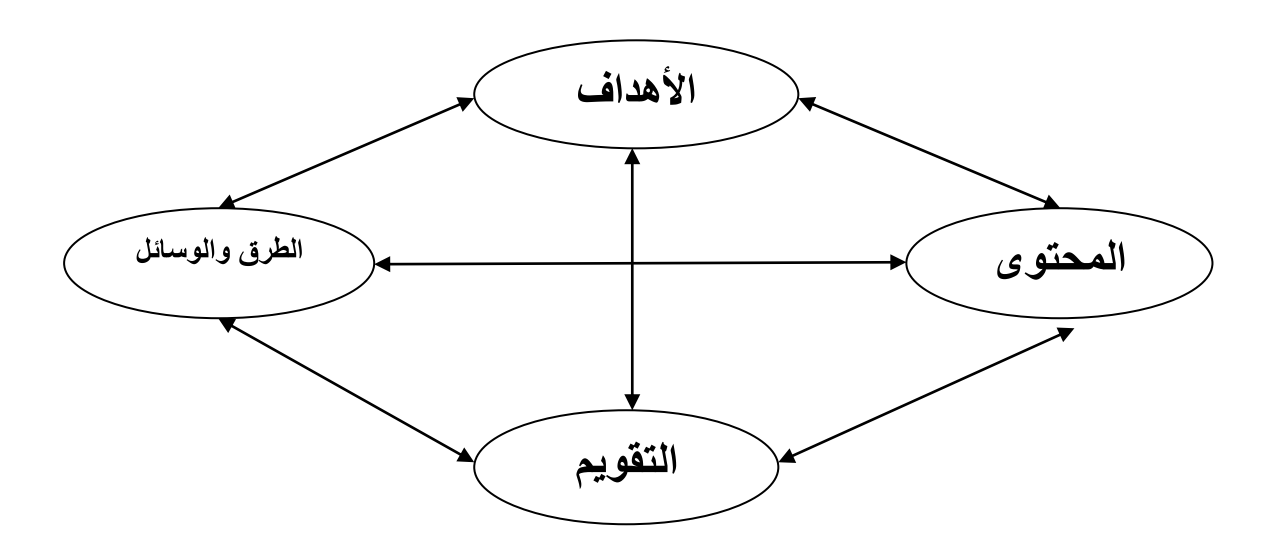
وخلاصة القول :نستنتج من التعاريف السابقة: أن التقويم طريقة بحث ،تهدف إلى قياس شيء يتوقع انه قد يحدث و هو ما لم نلاحظه في المدرسة الجزائرية وعند تقويم أي ظاهرة تربوية بجدر بنا أن نطرح جملة من الأمثلة: لماذا نقوم؟ بماذا نقوم؟ متى نقوم؟ ماذا نقوم؟

والشكل التالي رقم (24) يبين كيف تتم العملية التقويمية[1]:



والتقويم لا يقتصر عدد نتائج التلاميذ فقط بل يمتد إلى تقويم الوسائل والطرائق والمحتويات المتعلمين والأنشطة التربوية المختلفة والشكل التالي يوضح أهم الأقطاب الأساسية للفعل التربوي.

والشكل رقم (25) يمثل الأقطاب الأساسية للفعل التربوي.



79 وزارة التربية الوطنية : **المركز الوطني للوثائق التربوية**، 2007، ص20.



فالتقويم التربوي لهذه المعاني يكون عملية مستمرة ،ولا يمكن فصلها عن العملية التعلمية والتربوية ،ويصبح ناحية أساسية في كل مناهج الاجتماعيات ويتأثر بكل جوانب المناهج ويؤثر فيها ،ومما سبق يمكن التوصل إلى التعريف الإجرائي: **إن التقويم عملية منظمة لجمع المعلومات حول العملية التعليمة وتصنيفها وتحليلها وتفسيرها لمعرفة مدى بلوغ أهداف التعليم والوصول إلى إصدار أحكام عن المستوى ألتحصيلي للتلميذ.**

2 -اهمية وأهداف التقويم التربوي :

أ/الأهمية: تتمثل أهمية التقويم التربوي كل ما له صلة بالعملية التربوية من معلمين وتلاميذ ومشرفين وآباء ويعتبر التقويم التربوي هام للتلاميذ وذلك عن طريق :

- تشجيعهم للقيام بأعمال وتحسينات في المستقبل.
- تنمية قدراتهم على التفكير الناقد وتنمية مهاراتهم التعلمية.
- تزويدهم بالتغذية الراجعة التي تفيدهم في توضيح مدى الذي أحرزه ،ويفيد التقويم التربوي المعلمين فيما يلي:

- تزويدهم بالمعلومات عن الدرجة التي تؤدي إلى إجراء تحسينات في مجال التعليم.
- اختيار واستخدام المصادر والوسائل أكثر فعالية للتعليم.

وللتقويم كذلك أهمية بالنسبة للأولياء:

- تزويدهم بالمعلومات حول مستوى أبنائهم وبالتالي تتضح أهم الأساليب والطرق التي من خلالها يمكنهم مساعدتهم على تحقيق تقديم أكثر.

وكذلك يشرف التقويم عن القائمين أو المشرفين على المدارس عملية مهمة وذلك من اجل:

- التعرف على مدى فعالية البرامج المدرسية وتحقق من جوانب القوة والضعف في المنهج المدرسي كما تعد الوسيلة التي تحدد إلى أي حد استطاع أن يحقق الأهداف.[1]

ومما سبق يتضح لنا أهمية التقويم التربوي لكل المشتغلين في شؤون التربية والتعليم فالتقويم عملية ضرورية ومهمة باعتبارها المدخل الرئيسي لتطوير المناهج الدراسية وتحسينها وتتجلى أهميته في انه يساعد التلاميذ في الكشف عن محاولات جديدة ،والتطلع إلى فتح آفاق أخرى عن العمل المنجز ،كما يسعى إلى توضيح الأهداف المطلوبة والوقوف على إمكانية تحقيقها.

---

[1] حلمي احمد الوكيل ،حسن بشير محمود: **الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير المناهج المرحلة الأولى** ،دار الفكر العربي ،مصر ،1999، ص ص 115-116.

ب/أهداف التقويم التربوي:

إن الوظيفة الأساسية للتقويم هي توفير معلومات مفيدة لتحسين عمل، والقيام باتخاذ قرارات وجيهة ،و بصفة عامة فالتقويم في التربية يحقق الأهداف التالية:

***التشخيص**: كتشخيص مواطن القوة ونقاط الضعف لدى المتعلم ،ونوعية التعليم المقدم وكيفية سير النظام التربوي ونتائجه ...الخ.

***الحصيلة**: تهدف إلى توفير معلومات شاملة حول وضع التعلم والتعليم أو النظام التربوي في وقت معين.

***الترتيب** :يعبر عنه بالرتبة ويستعمل هذا الهدف الانتقاء.

***التنبؤ**: هو نمط من التقويم الذي يعطي تنبؤا لموضوع ما.

فالتقويم التربوي يهدف إلى مساعدة كل من:

- **الموجه التربوي**: يعمل على قياس مفعول الطرائق و المناهج و كفاءة المعلم .
- **المعلم**: يرشده في عمله و يبين له درجة توفيقه في مهامه .
- **التلميذ**: يعرفه باستعداداته لكافة عناصر المنظومة التربوية دون استثناء[1].

مما سبق يتضح أن للتقويم التربوي أهدافا كثيرة باعتباره العنصر الأساسي في مكونات المنهج ،وذلك يتضح من خلال اختبار قدرات التلاميذ ومدى تفاعلهم مع المادة الدراسية.

وبالتالي تساعد نتائج التقويم التربوي في تقويم وتعديل خطط التدريس وتوجيه مواد الاجتماعيات ،وكذا خطط النشاط التعليمي والتربوي بما يحقق الأهداف المنشودة بصورة أفضل.

3 -**وظائف التقويم التربوي وإغراضه:**

ترجع أهمية التقويم التربوي إلى الوظائف التي تؤديها والإغراض التي يهدف إليها والتي يمكن تلخيصها كالأتي:

- الحكم على أداء الطلاب للأعمال التي تتطلب السرعة والإتقان والفهم.
- تحديد مدى قدرة الطلاب على التفكير.
- الكشف عن حاجات الطلاب وميولهم واتجاهاتهم.
- الحكم على مدى كفاءة المعلم من خلال طرقه وأساليبه المستخدمة في التدريس.
- الحكم على الكتاب والمنهج الدراسي في مدى تحقيقه للأهداف التعليمية والتربوية.

---

[1] وزارة التربية الوطنية :**المنشور الوزاري رقم 408/أ.ع/07.**



- يساعد التقويم التربوي على إصدار أحكام تتخذ أساسا للتطوير التربوي والتنظيم الإداري[1].
- ومن هنا نجد أن للتقويم وظائف تعليمية وتنظيمية يؤدها بالنسبة العملية التعليمية ،وهذا ما يساعد في التعرف على مدى نجاحها أو فشلها وإمكانية تحقق المنهج للأهداف التربوية المنشودة أم لا ،وبالتالي الوصول إلى حلول علاجية مناسبة لهذه الصعوبات.

وفي ضوء الأهداف ووظائف التقويم التربوي يصبح التقويم في مجال التدريس مواد الاجتماعيات عملية تشخيصية وعلاجية ،وتوجهية ،إلى جانب قياسها للمستوى التحصيلي للتلاميذ.

*الفرق بين التقويم والتقييم:

هناك فرق بين عملية التقويم والتقييم ،فالتقويم اعم واشمل من التقييم ،لكن نجد كثيرا من الناس يخلط في استعمال كلمة التقويم والتقييم ولا يفرق بينهما ولذلك سنحاول أن نوضح هذا الفرق بطرح السؤال أي المصطلحين اصح في اللغة العربية ،وقد أوضح **جودة احمد سعادة** :هناك خلط في استخدام كلمتي التقويم والتقييم ،حيث يعتقد الكثيرون بان كلهما يعطي المعنى ذاته ،ومع العلم أن أنهما يفيدان في بيان قيمة الشيء ،إلا أن كلمة التقويم صحيحة لغويا ،وهي الأكثر انتشارا في الاستعمال بين الناس ،أما كلمة التقييم فتدل كل إعطاء قيمة للشيء فقط [2].وبذلك **يتضح أن التقويم** اعم واشمل من التقييم لان التقويم لا يتوقف عن إصدار الحكم عن شيء ما كما هو الحال بالنسبة للتقييم بل يجب إصلاح وتعديل ما عوج منه.

إن التقييم يتضمن تحدد قدرته من خلال جمع البيانات عن طريق مراجعة أعماله وممارستها مع أعمال أقرانه ،كما تتم عملية التقييم بناء على نتيجة التلميذ في أدائه[3].

وبهذا يتضح أن **التقويم التربوي** عملية متسلسلة من السلوك يقوم بها الأستاذ أو المدرس أو الفريق التربوي تهدف إلى تشخيص مواطن الضعف أو القوة في العملية التربوية من اجل علاج الضعف من خلال معرفة العوامل التي أدت إلى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة ،بينما **التقييم** عملية سلوكية تهدف إلى إصدار أحكام حول ظاهرة معينة كما هي ملاحظة دون القيام بردود أفعال ممكنة لإصلاح الاعوجاج ، أي إصدار الحكم وكفى مثل النجاح والرسوب دون البحث عن أسبابها.

---

[1] هادي احمد الفراجي موسى عبد الكريم او بوسل :**الأنشطة والمهارات التعليمة** ،دار كنوز المعرفة ،عمان ،2006 ،ص ص 126-127.

[2] جودت احمد سعادة :**مناهج الدراسات الاجتماعية** ،دار العلم للملايين ،ط 1 ،بيروت ،1984 ،ص 434.

[3] منصور نصر الله:**منهجية التفكير المعلمين والملاحظات التقويمية لتحسين التعليم** ،دار الكتاب الجامعي،ط 1 ،بيروت ،الإمارات العربية المتحدة ،2006 ،ص 40.



4 - أنواع وأسس وأساليب التقويم التربوي الناجح:

تبدأ عملية التقويم منذ بدايتها بخطوات منظمة ومرتبة ،فالمعلم لا يقوم بتقويم تلاميذه من العدم بل يتبع أنواع عديدة من التقويم وهي ضرورية ومهمة لأنها تزوده بمعلومات تتعلق بمستوى التلاميذ ومدى نجاحه في دوره كمعلم وهذا ما يساعد في بناء خطة هادفة في سير العملية التعليمية ،فالتقويم هو الذي يحدد صواب هذا المسار ويرسم خطة اصلاحه كلما دعت الضرورة إلى ذلك ،والاستناد إلى التدقيق الذي يتم فيه يمكن أن تميز ثلاثة أصناف أساسية للتقويم هي[1]:

- **التقويم التشخيصي (القبلي)**: يكون قبل بدا العملية التعليمية ،ويقوم به المعلم من اجل توضيح وتحديد المجال الذي يسير عليه خلال القيام بالعملية التعليمية.
- **التقويم التكويني (البنائي)**:هو عملية مستمرة في متابعة سير العملية التعليمية وذلك من خلال قياس المستوى التعليمي للتلاميذ ومعرفة الصعوبات التي تواجههم.
- **التقويم الإجمالي(النهائي أو التقريري)**:يكون عند الانتهاء من تدريس المحاور أو الوحدات التعليمية ،وذلك لتقويم المكتسبات الإجمالية ،واستخلاص الحصيلة منها.

والجدول التالي رقم(09) يبين مقارنة عامة بين أنواع التقويم:

	تقويم تشخيصي	تقويم تكويني	تقويم تحصيلي
وظيفة التقويم	تشخيص وتحديد جذور الصعوبات.	معالجة الصعوبات وتعميق المكتسبات.	تحديد حصيلة المتعلم لاتخاذ قرار.
موضع التقويم في التعليم(وفق إجراءاته)	في البداية.	خلال التعليم.	بعد التعلم.
أدوات التقويم	اختبارات تقويم ذاتي أسئلة شفهية.	مختلف أنواع الاختبارات والامتحانات والمشاريع ،الأبحاث ،الأنشطة ،المشاركة الشفوية ملاحظات.	امتحانات واختبارات شاملة تغطي الكفايات المطلوبة.
المرحلة اللاحقة	تعمق معارف	المساعدة على تجاوز عقبات وصعوبات.	الانتقال من الموضوع او وحدة او صف لاحق.
الغايات	تقويم – تدريب.		تقويم – تقرير.

المصدر:عبد الرحمان حسن لإبراهيم طاهر عبد الرزاق :**استراتيجيات التخطيط وتطويرها في البلاد العربية** ،دار النهضة العربية ،مصر ،1982 ،ص6.

[1] عبد الواحد الكبسي :مرجع سابق ،ص 59.



ومن خلال هذه الأنواع نخلص إلى انه لكل نوع من أنواع التقويم الثلاثة ما يميزه عن غيره من حيث الموقع أي مرحلة إجراءه والوظيفة التي يؤديها ،والأدوات المستعملة والغاية المستهدفة فالمهمة في الأخير واحدة ،وهي تقويم مسار عملية التعلم ومحاولة تحسينها وتطويرها وبلوغ المعرفة الموجودة والنمو المتكامل للتلاميذ والتحصيل الدراسي الجيد.

كما أن هذه الأنواع الثلاثة متكاملة فيما بينها ،ولا يمكن الاكتفاء بواحدة منها لان كل نوع له دور يؤديه اتجاه العملية التعليمية مما يساعد إلى إجراء عملية تقويم شامل ،وهذا ما يقود في نهاية الأمور إلى تحسين المردود الدراسي للتلاميذ.

ب/شروط وأسس التقويم التربوي الناجح:

لكي يساعد التقويم التربوي على إصدار الأحكام السليمة ومن ثم اتخاذ القرارات الإدارية التربوية والتعليمية المناسبة وحتى يكون ناجحا ومحققا لأهدافه في تدريس مادتي (التاريخ +الجغرافيا) فانه تتعين مراعاة الشروط والأسس التالية:

- **ارتباط التقويم التربوي بالأهداف التربوية والتعليمية**: الأهداف هي نقطة البدء وهي الموجه والمرشد في التقويم التربوي.
- **شمولية التقويم التربوي** : يغطي جميع جوانب العملية التعليمية والتربوية كطرق التدريس والمقررات المدرسية والوسائل التعليمية وغيرها.
- **استمرارية التقويم التربوي**: فالتقويم ليس عملية ختامية مرادفة للاختبارات ينتهي بنهاية الفصل الدراسي أو العام الدراسي .بل انه عملية مستمرة وملازمة لعملية التربية والتعليم تسير جنبا إلى جنب مع أجزاء المنهج المدرسي.
- **مصداقية أساليب التقويم التربوي**: يجب أن تعطي نتائج ثابتة تساعد تكرار الاستخدام فلا تختلف نتائجها من معلم إلى آخر أو مع المعلم نفسه.
- **التميز**:أن يكون التقويم قادرا على التمييز بين مستوياتهم وإظهار الفروق الفردية فيما بينهم.

إذن لابد أن يكون القائم بعملية التقويم له خبرات سابقة تؤهله لمعرفة الفروق الفردية بين التلاميذ ،ويجب على المدرس أن ينوع في الأدوات والوسائل المستعملة في العملية التربوية لأنها تساعد للوصول إلى نتائج دقيقة.

ج/أساليب التقويم التربوي:وتتمثل فيما يلي:

أولا -الأساليب الشفوية:

- مناقشات الهيئة والتمهيد.



- مناقشات عرض الدروس.
- مناقشات التطبيق في نهاية الدروس.
- المرجعيات الشفوية العامة للموضوعات السابقة المعينة أو المهمة.

ثانيا -الأساليب التجريبية:

- أعمال التلاميذ التجريبية المدرسية.
- واجبات التلاميذ المنزلية.
- الاختبارات التجريبية والفترية واختبارات نهاية الفصل الدراسي.

ثالثا -أساليب الملاحظة:

مهما تكون الملاحظة التي يعتمد عليها المعلم فإنها تتطلب الدقة والموضوعية ،وتدوينها في سجلات خاصة وان يتقيد المعلم بالأهداف التي يبحث عن تحقيقها ،ورغم أن الملاحظة أسلوبا هاما من أساليب التقويم وتطوير العلمية التعليمية إلا أنها تتأثر بعامل الذاتية آو عدم قدرة المعلم على التمييز بين مختلف جوانب السلوك الملاحظ ،لتشابهه أو لحدوثه بطريقة يصعب معها التدوين

5- التقويم ضمن المقاربة بالكفاءات في الجزائر:

يعد التقويم ضمن المقاربة بالكفاءات في الجزائر أهم الإجراءات التي ارتكزت عليها في ظل الإصلاحات ،ولضمان مستوى تعليمي حسن ، حاولت تقديم مجموعة من الإجراءات التي لا بد من تطبيقها خلال سير العملية التعليمة ومن بين هذه الإجراءات نجد:

الإجراءات القاعدية للتقويم:

1).في مطلع السنة الدراسية يتولى مجلس التعليم إعداد مخطط سنوي للتقويم ،يحدد مواعيد وأشكال التقويم لكل مادة وكل مستوى دراسي ،وتبليغ هذا المخطط للتلاميذ والأولياء ومفتش المادة.

2).تخصيص الأيام الأولى من الدخول المدرسي بصفة إلزامية لتنظيم فحوص شخصية ،تتناول لغات أساسية ،للتأكد من المكتسبات القبلية ،وتنظيم أنشطة دعم وعلاج قبل الشروع في تناول البرامج الجديدة.

3).يجب أن تتخلل عملية التعلم للتقويم التكويني في أشكاله المختلفة (أسئلة شفوية ،استجوابات كتابية ،تمارين ...الخ).



4).أن تكون الاختبارات الشفوية في التعليم الثانوي مسبوقة بفترة تخصص فقط للأنشطة الإدماج تمكن من إدماج مختلف مكتسبات التلميذ.

5). تقوم المؤسسات التعليمية بإجراء تقويم مختلف الأطوار التعليم لقياس درجة التحكم في اللغات الأساسية.

6).يضمن رؤساء المؤسسات التعليمية ومفتشو مختلف الأطوار متابعة دائمة لتقويم التعلمات المحددة بالنظر إلى أهداف ومضامين البرامج الرسمية.

7).يتم الارتقاء من سنة إلى أخرى على أساس اختبارات بيداغوجية وقرار مجلس الأساتذة والانتقال في كل المستويات يكون بضرورة الحصول على معدل يساوي أو يفوق 20/10.

ويتوج التعليم الثانوي بامتحان شهادة البكالوريا للانتقال إلى الجامعة أو التوجه إلى الحياة العملية.

8).يجب أن تشكل نتائج الامتحانات المدرسية الرسمية موضوع استغلال في المجالين الإحصائي والنوعي سواء على مستوى المؤسسة أو الولاية.

9).كل من المدرس والمؤسسات التعليمية مدعوة إلى استعمال مختلف الوسائل لتبليغ النتائج الشهرية الفصلية ،نتائج نهاية السنة الدراسية ،نتائج الامتحانات الرسمية إلى كل أعضاء الجماعة التربوية بالإضافة إلى اتخاذ إجراءات تشجيعية من خلال أعمال رمزية (توزيع الجوائز ،إجازات مختلفة)وكذلك خلق وتشجيع جو المنافسة السليمة داخل المؤسسات التعليمية (تعليق النتائج المنافسات بين الأقسام والمؤسسات).

10).لتمكن الأولياء من الدور المنوط لهم يجب على المؤسسات التعليمية أن تضع في متناولهم كل المعلومات المتعلقة بأعمال أبنائهم [1].

وبهذا نجد إن التقويم ضمن المقاربة بالكفاءات له إجراءات قاعدية يجب التقيد بها خلال القيام بالعملية التربوية ،فهي تقوم على مخطط سنوي ،يتم فيه وضع كل المقترحات الخاصة بكل المواد الدراسية ،وكل المستويات ولابد أن يتم تقديم هذا المخطط لكل من هو مساهم في العملية التربوية.

[1] وزارة التربية الوطنية:المنشور الوزاري رقم 2039/و.ت.و./أ.ع:المؤرخ في 13 مارس 2005 ،والمتضمن إصلاح نظام التقويم التربوي.



خلاصـــة:

إن المقاربة بالكفاءات تعتبر بديلا عن الإستراتجيتين السابقتين(المضامين والأهداف)أي أنها عنصر مجدد في الميدان التعليمي ،فهي تنظر إلى المعرفة على أنها زاد ووسيلة من اجل إيقاظ القدرات الكامنة (الاستعدادات) وتقربة القدرات عن طريق إكسابها مهارات جديدة تؤدي كلها إلى ظهور كفاءات شاملة (معرفية ،أدائية ،انجازيه) في ميدان ما من الميادين ،وعليه فان الإحساس في هذه الإستراتيجية هو التركيز على الكفاءة وبالتالي فان التلميذ هو محور العملية التعلمية الذي تعتبر المعيار الذي تبنى عليه مضامين ومحتويات المناهج التعليمية وطرائق وأساليب التعليم.

إن إستراتيجية التدريس عن طريق المقاربة الكفاءات كطريقة للتدريس وفلسفة للتعليم تبدو من خلاله الدراسة ،إستراتيجية ممتازة ،لكن السؤال المطروح :هل من الناحية الإجرائية بالإمكان تطبيق هذه الإستراتيجية بنجاح في مدارسنا ؟وهل بإمكان أساتذتنا فهمها والعمل بها بكفاءة ؟لإيصال التلاميذ إلى أفضل ما يمكن من مستويات الكفاءة الاجتماعية من الناحية المعرفية والسلوكية هذا ما سنقوم بجزء بدراسته والإشارة إليه في بعض الفصول الميدانية .



الفصل الرابع :

التعليم الثانوي ومخططات إصلاح التربية والتعليم



الفصل الرابع: التعليم الثانوي ومخططات إصلاح التربية والتعليم

أولا -مدخل إلى التعليم الثانوي

1-وظائف التعليم الثانوي وأهدافه.

2-أهمية التعليم الثانوي.

3-مشكلات التعليم الثانوي.

4-البعد الاستراتيجي للتعليم الثانوي.

ثانيا -التعليم الثانوي في الجزائر بين النشأة والتطور

1-التعليم الثانوي قبل الاحتلال الفرنسي.

2-التعليم الثانوي في عهد الاحتلال الفرنسي.

3-التعليم الثانوي بعد الاستقلال(1962-2015.)

ثالثا -مخططات إصلاح التربية والتعليم في الجزائر.

رابعا -إصلاح التعليم الثانوي في مطلع القرن الحادي والعشرون.

1-استراتيجيات إصلاح المنظومة التربوية.

2-السياق السياسي والتقني لإصلاح المنظومة التربوية.

3-مستلزمات وصعوبات الإصلاح التربوي الجديد في مادة الاجتماعيات.

4-العقبات والقيود التي واجهت الإصلاح التربوي الجديد.

خامسا -أستاذ التعليم الثانوي في الجزائر.

1-شروط توظيف أستاذ التعليم الثانوي في الجزائر.

2-خصائص أستاذ التعليم الثانوي والعوامل المؤثرة في قراراتهم في الجزائر.

3-مهام وادوار أساتذة التعليم الثانوي في المجالس الإدارية والتربوية في الجزائر.

4-إعداد وتكوين أساتذة التعليم الثانوي في الجزائر.

5-الحقيبة البيداغوجية لأستاذ التعليم الثانوي في الجزائر.

6-حقوق والتزامات أساتذة التعليم الثانوي.



أولا:مدخل إلى التعليم الثانوي:

1- وظائف التعليم الثانوي :

نتطرق إلى وجهة نظر علم النفس التربوي فيما يخص وظيفة التعليم الثانوي بالنسبة للتلاميذ لكي نتعرف إلى مدى أهمية تضافر جهود الأطراف المعنية لإنجاح العملية التعليمية- التربوية في التعليم الثانوي، و يأتي في مقدمة هذه الجهود، جهود أستاذ التعليم الثانوي ، و يمكن تلخيص وظيفة التعليم الثانوي للتلاميذ في الأمور الآتية[1]:

-أن تعود طلابها على العادات الجسمية السليمة حتى يتيسر لهم البناء الجسمي السليم [التربية الرياضية]ذي المناعة ضد الأمراض.

-أن تتيح للطلاب فهم دورهم من حيث رجال أو نساء بحيث يتقبل كل من الجنسين حقوقه و واجباته بالنسبة لكونه فردا في مجموع [التربية الوطنية، علم وظائف الأعضاء]؛

-أن يكتسب الطالب المعارف و المعلومات بطريقة منظمة تتيح له أن يكون فكرة صحيحة عن العالم الخارجي [جغرافيا و دراسة المواد الاجتماعية]؛

-تصوير الطالب طريقة التفكير العلمي، و التفكير النقدي الذي يساعده على النظرة الموضوعية إلى مشاكل الحياة، و بالتالي العمل على إزالة المعتقدات الفاسدة، و التعصب الأعمى، و التخلص من أساليب التفكير الخرافي أو التواكلي، و العمل على تنمية التفكير النقدي المقارن عن التحيز و الآراء وفق الهوى

-تنمية روح تقدير المسؤولية لدى الطالب ، والعمل على أن يدرك ماله من حقوق وما عليه من واجبات؛

-العمل على قدح استعدادات الطلاب ، وتنمية قدراتهم و ذالك عن طريق تنويع التعليم و أساليب الدراسة :(المدرسة الثانوية الشاملة)؛

-العمل على أن يفهم الطلبة الفلسفة الاجتماعية و الاقتصادية لمجتمعهم؛

-أن تعمل المدرسة الثانوية على تعويد طلابها على تذوق النواحي الفنية المختلفة في الموسيقى والأدب، والرسم والتصوير، وغيرها من الفنون الجميلة؛

---

[1]- تركي رابح : **أصول التربية و التعليم** ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر, 1982 ، ص ص 71 -72



-أن يعرف الطلاب الأخطاء المحدقة ببلادهم و أن يفهموا سياسة بلادهم العامة في مجال الصراع الدولي [بالجامعة العربية المغرب العربي منظمة الوحدة الإفريقية –حركة عدم الانحياز للأمم المتحدة]؛

-أن تساعد المدرسة الثانوية طلابها على اجتياز مرحلة المراهقة بأمن وسلام عن طريق تبصيرهم بالتطورات النفسية و الجسمية التي يمر بها الشباب في هذه المرحلة حتى تساعد هم على تكييف أنفسهم بها؛

-العمل على إعداد الطلاب للحياة العامة باعتبار مرحلة التعليم الثانوي مرحلة منتهية بالنسبة لمعظم المتعلمين في هذه المرحلة، حتى يستطيع الشباب أن يفهم دوره في الحياة الاقتصادية لبلاده؛

-إنماء شعور احترام آراء الغير وتقدير ميولهم و عقائدهم والتعود على الحياة الاجتماعية؛

-إنماء الشعور في أنفسهم بأهمية الأسرة و أثرها في تمسك المجتمع، ومعرفة الأمور التي تساعد على استقرارها؛

-العمل على غرس حب الاطلاع و البحث و الميل إلى المعرفة وإجادة اللغة العربية؛

-الاعتزاز بالشخصية القومية و الوطنية لبلادهم بما تعنيه من لغة ودين و تاريخ وثقافة؛

نستنتج من خلال هذه النقاط أن وظيفة التعلم الثانوي لا تتوقف عند حد تلقين المعلومات فحسب، بل تتعدى ذلك إلى محاولة خدمة التلميذ كفرد أولا ثم كمواطن ثانيا

و أخيرا كإنسان [على المستوى العالمي الإنساني]. كما تشير الأهداف التعليمية للمرحلة الثانوية إلى السعي لإعداد القوة البشرية التي يحتاجها المجتمع لمواصلة نموه و تطوره الحضاري في هذا العصر و من أبرزها ما يلي:[1]

- توفير مجالات التخصص الفنية والتقنية والمهنية اللازمة لمقابلة احتياجات المجتمع مع إعداد التلاميذ في تلك التخصصات بالأساليب التربوية التي تمكنهم من الالتحاق بعمل منتج إما قرروا الالتحاق بعالم التشغيل في نهاية المرحلة الثانوية؛

- تقديم تعليم متوازن من الناحيتين النظرية و العلمية، يسمح لطالب بممارسة عمل منتج أو الالتحاق بمؤسسات الدراسة العليا (الجامعات والكليات) وعموما يمكن اعتبار الهدف العام من التعليم الثانوي **هو خلق الشخصية السوية والمتزنة، و التي تستطيع عبور مرحلة المراهقة بسلام؛**

---

[1] محمد الفالوقي و رمضان القذافي: **التعليم الثانوي في البلاد العربية**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية،2002، ص 206.

إن أهم قضية يواجهها التعليم الثانوي وتحديد مسار اتجاهه ونمط مناهجه و تحدد القائمين على إدارته و المنفذين لسياسة هي:كيفية إيجاد طرق ناجحة لمساعدة هؤلاء المراهقين في الانتقال السليم من الطفولة والحياة المدرسية إلى نضج جسمي أو الفكري والارتقاء إلى الحياة المجتمع.

و هذا الانتقال السليم لا يتحقق إلا عن طريق مراعاة بعض الأهداف الرئيسية الآتية[1]:

- تمكين التلاميذ من اكتساب المفاهيم العلمية و تسخيرها لخدمة المجتمع؛
- تزويد التلاميذ بالمهارات الفكرية و مناهج البحث العلمي؛
- تحسين القدرات الأدائية للتلاميذ وإعدادهم مهنيا وتكنولوجيا؛
- تزويد التلاميذ بالمهارات السلوكية و القيم؛
- تنمية تقدير المؤسسة و احترام القانون و القيم؛
- تكوين اتجاهات الشعور بالانتماء والقدرة على التكيف.

وما يلخص بياتريس دوبل [B.Daùbonne] في كتابه :"هل يقدم تعليم واحد للذكور والإناث".

- أهداف المدرسة الثانوية فيما يأتي[2]:

- تمكين التلاميذ الناجحين من الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي؛
- تعزيز شخصية التلاميذ وتنمية قدراتهم البدنية والفكرية و المعنوية؛
- تنمية الثقافة العامة و المعارف الأساسية و ملكة النقد؛
- تنمية روح الإبداع و المهارات العلمية؛
- تنمية روح الشعور بالمسؤولية.

يمكن القول أن التعليم في البلدان **العربية يهتم بتلقين لا بالتفكير، نحن لا نفكر كثيرا، لكننا نلقن كثيرا.**

2-أهمية التعليم الثانوي:

تعد مرحلة التعليم الثانوي أهم مرحلة في حياة الفرد ، لأنها تغطي مرحلة المراهقة ،هي مرحلة بناء الذات وتكوين الشخصية السوية ذات الاتجاهات و القيم السليمة ، هذه المرحلة العمرية الممتدة من 12-18 سنة ، تتمثل مرحلة الإعداد الجاد للمواطن الصلح في قيمه ومعتقده وسلوكه وهويته المتميزة، وهي كذلك مرحلة تحقيق الأهداف العامة للتربية.

[1] المرجع نفسه: ص 206.

[2] المرجع نفسه: ص ص 124-125.



و التعليم في أي مجتمع ،وانطلاقا من هذه المعطيات الموضوعة يمكن تحديد وحصر أهمية التعليم الثانوي في النقاط التالية: [1]:

- سنوات التعليم الثاني تغطي فترة حرجة من حياة الشباب ، و هي مرحلة المراهقة و ما يصاحبها من تغيرات أساسية ، جسمية، سلوكية، وإدراكية (معرفة) وما يليها من سلوكه وعلاقاته و يتحتم على المدرسة الثانوية أن توفر العوامل المختلفة التي تساعده على تحقيق تلك المتطلبات؛

- ارتباط التلميذ الثانوي بمشكلات المجتمع، إن كثير ما تنبع مشكلات الشاب المراهق في مشكلات المجتمع الذي يعيش فيه ، وبهذا تكون الكثير من المشكلات التعليم الثانوي نابعة مما يجري في المجتمع من أحداث وما يحيط به من أزمات وما يسوده من أفكار وفلسفات ،ما يطرأ عليه من تغيرات فقد تؤثر على سياسته الاقتصادية و الاجتماعية والثقافية؛

- تعد مرحلة التعليم الثانوي مرحلة عبورية ،إذ تتصل اتصالا وثيقا بما يسبقها و يلحقها من مراحل[2] التعليم الأخرى ،هذه الصلة التي تتطلب الدقة في تخطيط مناهجه و تحديد أهدافه ، بحيث تتلاءم مع مختلف أهداف و مناهج تلك المراحل التعليمية من ناحية ، و تتناسب ظروف المتعلمين و رغباتهم من ناحية أخرى و تشبع احتياجات المجتمع تحقيق الأهداف المنشودة من ناحية ثالثة؛

- إن هذه المرحلة هامة و خطيرة في حياة التلميذ نظرا لسنة حيث يكون أكثر استيعابا رغبة في المعرفة، كذلك نظرا لكثافة البرامج و تنوعها.

3-مشكلات التعليم الثانوي:

كشفت الكثير من اللقاءات التربوية و الدراسات التي قام بها الأخصائيون التربويون و الأكاديميون أن هناك جملة من المشكلات يعاني منها التعليم الثانوي تتطلب المعالجة منها[3]:

- إن التعليم الثانوي موجه فقط لمواصلة التعليم الجامعي و ليس موجها للمهن و الحياة، و يتجلى ذلك في المناهج التقليدية النظرية التي تركز فقط على الحفظ و التلقين و حشو الذهن بالمعارف و المعلومات و الكثيرة و التي لا صلة لها بالحياة المعاصرة و متطلباتها الاقتصادية و الاجتماعية؛

- جمود المناهج بما تحتويه من كثرة المعارف و المعلومات التي لا صلة لها بمتطلبات المجتمع و بالتطور العلمي و التكنولوجي الذي أصبح يشكل العمود الفقري لمهن المستقبل؛

---

[1] - محمد الفالوقي و رمضان القذافي: مرجع سابق، ص 123.

[2] - صالح مفقودة: **تعليمية العلوم الإنسانية**، مجلة المبرز، الملتقى الوطني الأول في تعليمات العلوم الانسانية، أيام 22-23-24 ماي 2000،الجزائر 2000.

[3] - يعقوب أحمد الشراج: **التربية و أزمة التنمية البشرية**، مكتب التربية الغربي لدول الخليج، الرياض، 2002، ص 228.



- تركيز التعليم الثانوي على المجال الأكاديمي و إغفال التعليم المهني، و هو ما تظهره مخرجاته من المتوجهين للتعليم الجامعي و زيادة الضغط عليه لاستيعاب جميع الناجحين و ليس التوجه لعالم الشغل؛

- ضعف العلاقة [الربط] بين برامج التعليم الثانوي و سوق العمل مما أدى إلى عزل التعليم و عدم استجابته لمتطلبات المجتمع؛

- عدم القدرة على تحقيق رغبات و قدرات التلاميذ العلمية و المهنية نظرا لنمط التعليم المتبع في المدارس الثانوية و التي ظل نظامها قائما على أساس التقسيم، علمي، أدبي، و على التلاميذ أن ينخرطوا في أحد القسمين دون إدراك منهم لمدى مناسبة المسار لميولهم و رغباتهم، كما أنهم يفتقدون إلى مرحلة التوجيه العلمي السليم أثناء دراستهم في المرحلة الثانوية؛

- الانعكاسات السلبية للتعليم الثانوي من خلال تدني المستوى العلمي للتلاميذ، كما أصبح التعليم الثانوي هو الآخر يعيش أزمة كبرى تتجلى في عدم القدرة على استيعاب كل الملتحقين به لأسباب مادية و بشرية، فالغالبية من التلاميذ و بعد حصولهم على شهادة الباكالوريا ترغب الالتحاق بالجامعة و تعزف عن دراسة العلوم المهنية و الفنية؛

- ظهور مؤشرات سلبية كثيرة في التعليم الثانوي منها تفاقم مشاكل كالرسوب و التسرب و ما ينتج عنها من هدر في الإنفاق و ضعف في التحصيل الدراسي و تزايد مظاهر الغش في الامتحانات و غيرها من المظاهر السلبية التي أفرزتها أنظمة التعليم الحالية.

هذه المؤشرات العامة و غيرها و رغم تفاوتها بين أنظمة التعليم إلا أنه تعتبر سمات بارزة تعاني منها أغلب الدول العربية، ما أكدته و تأكده اللقاءات الدولية في تقاريرها و دراساتها.

4-البعد الإستراتيجي للتعليم الثانوي:

يعتبر التعليم مهنة و هو بهذا يصبح من أهم المهن في المجتمعات الحديثة باعتباره أداة فعالة للتحول الاجتماعي و مدخلا طبيعيا لأية تنمية إضافة لكونه يعكس التيارات المؤثرة في المجتمع، فهو على هذا الأساس موجه نحو تحقيق أهداف المجتمع الواعي بمتغيرات العصر و تحدياته.

و الواقع أن الحديث عن التعلم بصفة عامة يقتضي الكلام عن مرحلة التعليم الثانوي باعتبارها مرحلة تنفرد بعديد من المميزات التي تبرز مكانتها و بعدها الإستراتيجي التي نورد منها:



- يعتبر التعليم الثانوي مرحلة تعليمية للغاية لأن معظم بؤر التوتر الاجتماعي تتكون أثناء فترة المراهقة و هي المرحلة المتميزة من مراحل نمو الإنسان التي يقابلها التعليم الثانوي[1]؛

- تساهم هذه المرحلة في تحقيق الفهم الحقيقي لقيم المجتمع الجديد و كيفية التجاوب مع التطورات التي يمر بها المجتمع،كما أنه يهئ الشباب لمواصلة الدراسة في التعليم العالي أو التوجيه إلى ميادين الحياة الاجتماعية من خلال تكوين الإطارات المتوسطة و ذلك بإتقان المهارات الفنية و الاجتماعية لتحقيق التطور في مختلف المجالات[2]؛

- يتصل التعليم الثانوي اتصالا وثيقا بما سبقه و يلحقه من مراحل التعليم، تلك الصلة تتطلب الدقة في تخطيط مناهجه حتى تتلاءم مختلف أهداف و مناهج تلك المراحل التعليمية، و تظهر تلك الصلة بكون أغلب تلاميذ التعليم الثانوي من خريجي التعليم المتوسط، و تشكل غالبية طلاب التعليم الجامعي من طلبة التعليم الثانوي؛

- ضرورة التكامل بين التعليم العام و التقني و المهني و الاهتمام بالتنمية البشرية باعتبارها المحور الأساسي في الإستراتيجيات التربوية؛

- التأكيد على المشاركة المجتمعية في صنع القرارات الخاصة بالتربية و التعليم من كافة فئات المجتمع و على مختلف المستويات؛

- اعتبار المدرسة أساس كل تعبير و تطور ينشده المجتمع الحديث.

ثانيا- التعليم الثانوي في الجزائر بين النشأة و التطور:

1-التعليم الثانوي قبل الاحتلال الفرنسي:

كان التعليم فبل الاحتلال الفرنسي منتشرا انتشار واسعا بين أوساط الشعب الجزائري قد جاء في تقرير **كومب** Combes لمجلس الشيوخ الفرنسي في 2فيفري 1894مايلي:

كان التعليم في الجزائر 1830 أقل تقهقرا مما جعلته السلطة العامة الفرنسية، لقد كان هناك ما يزيد عن ألفي مدرسة ابتدائية وثانوية وعليا، وكان الأساتذة المختصون يعلمون التلاميذ الذين كانوا يقبلون بغاية الاجتهاد على دروسهم، و كانت الدروس العامة تنظم في جمع المساجد للكبار[3].

و كان التعليم الثانوي يتم في المساجد و الزوايا المعروفة مثل مساجد تلمسان و قسنطينة و الميزاب و معهد الهامل ببوسعادة و آ فلو ببجاية و سيدي منصور في القبائل الكبرى، أشار **بيدو** Bedou

[1] رشيد أحمد طعيمة و أخرون: **التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير**، دار الفكر العربي، ط1، مصر، 2004، ص 507.

[2] ابراهيم عصمت مطلوع: **التجديد التربوي**، دار الفكر العربي،ط1، القاهرة، مصر، 1997، ص 35.

[3] عبد الرحمان الجيلالي: **تاريخ الجزائر العام**، الجزء3، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 1982، ص 555.



أن قسنطينة كانت تحوي على مدارس التعليميين الثانوي و العالي و كان بهما ما يقارب من 600 أو 700 تلميذ[1] و اشتهرت مدينة مازونة حيث أسست فيها عدة معاهد و كانت البرامج تشمل علاوة على القرآن الكريم و الحديث الشريف، اللغة العربية و البلاغة و الفلسفة و التاريخ و الجغرافيا و علم الفلك[2].

2- التعليم الثانوي في عهد الاحتلال الفرنسي:

جاء عهد الاحتلال الفرنسي و جاء معه تخريب الهياكل السياسية و الاقتصادية و كذلك مراكز التعليم، و قد اعترف الدوق دومال Duck Dumal الوالي العام على الجزائر خلال ثمانينات القرن التاسع عشر بالاعتداء على مراكز التعليم و من بينها مؤسسات التعليم الثانوي في تقرير له إلى حكومة باريس فقال:"قد تركزنا في الجزائر و استولينا على المعاهد العلمية و حولناه إلى دكاكين أو ثكنات، أو مرابط للخيل و استحوذنا على أوقاف المساجد و المعاهد"[3]، و قد مر التعليم الثانوي خلال الفترة الاستعمارية بمرحلتين:

أ-المرحلة الأولى:[1830-1930]:

في بداية الاحتلال لم تهتم الحكومة الفرنسية بتعليم الأهالي بسبب انشغالها بمواجهة المقاومة الشعبية، و بعد مرور حوالي 20 سنة، و لكي نتمكن من إبعاد الجزائريين، لجأت إلى إنشاء ثلاثة مدارس حكومية بموجب مرسوم مؤرخ في: 1950/09/30، في كل من تلمسان، قسنطينة، المدية لتحول من هذا الأخير إلى العاصمة في 1859.

و تهدف هذه المدارس إلى تكوين مرشحين إلى الوظائف الإدارية و القضائية و التعليمية، يدوم التعليم فيها أربعة سنوات، تدرس اللغة الفرنسية و اللغة العربية و الأسس العلمية و الرياضية، و التاريخ و الجغرافيا و مبادئ النظم الإدارية تختم الدراسة بشهادة نهاية الدراسات للمعاهد.

و وصل عدد المعلمين في هذه المدارس في 1896 إلى 156 معلم[4] كانت اللغة العربية تعتبر لغة أجنبية و كان مدرسوها تنقصهم الكفاءة العلمية، حيث لم توجد بها معاهد خاصة لتكوين و تخريج معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية و الجدول رقم[01] يوضح عدد التلاميذ الجزائريين في التعليم الثانوي خلال سنتي 1920-1928.

---

[1] بشير دمبرجي:**الدليل في التشريع المدرسي**، مرجع سابق ، ص 25.
[2] ناصر الدين سعيدوني: **الجزائر في التاريخ**، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر 1984، ص 194.
[3] رابح تركي: **التعليم القوي و الشخصية الجزائرية**، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع الجزائر، 1981، ص 127.
[4] بشير دمبرجي: مرجع سابق ، ص 27.



جدول [10]: تلاميذ التعليم الثانوي في الجزائر[1920-1928].

السنة	الجنسية	البنات	البنون	المجموع
1920	جزائرية	10	405	445
	فرنسية	1.764	4.345	6.110
1928	جزائرية	85	778	863
	فرنسية	3.533	7.316	10.869

مصدر: الطاهر زرهوي: التعليم في الجزائر قبل و بعد الاستقلال، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر 1994، ص 27.

ب-المرحلة الثانية: 1930-1962:

شهدت هذه المرحلة تحويل المدارس الفرنسية الإسلامية، إلى ثانويات فرنسية للتعليم العام، لإعداد التلاميذ لشهادة الباكالوريا باللغتين، وهذه المدارس للذكور فقط و تم هذا التحويل بناء على صدور قانون إعادة تنظيم المدارس الحكومية الفرنسية الثلاث حيث صارت تأهل تلميذاتها إلى بكالوريا التعليم الثانوي[بدل الديبلوم فقط] و أدخلت تعديلات على مناهجها حيث صارت تعطي إلى جانب التعليم الإسلامي [الفقه و التشريع] الحضارة و القانون الفرنسي.

و أنشئت بعد ذلك مدرسة رابعة "فرنسية إسلامية "خاصة بالبنات الجزائريات يتلقين فيها تعليما مزدوجا أسوة بطلبة المدارس الثلاث المذكورة[1] لكن الملاحظ على برامج التعليم الثانوي في تلك المدارس، أنها جاءت لتجعل المواطن الجزائري يتطور في محيط ثقافي عقيم لا يزيد شيئا، و لم يكن يحق الالتحاق بالمدارس الثانوية إلا الأقلية من الجزائريين فكانت نسبتهم بقدر واحد في الخمسين و حتى بعد إنشاء الثانويات-السابقة الذكر- كانت طلبتها يتخرجون ليصبحوا بعدها مدرسيين أو موظفين في سلك القضاء الإسلامي أو الترجمة.

كما شهدت هذه المرحلة إنشاء جمعية العلماء المسلمين، التي عملت على إنشاء المدارس الحرة، شعارها "إن المدرسة جنة الدنيا، و السجن هو نارها، و الأمة التي لا تبني المدارس تبنى لها سجون ..." يذكر الشيخ البشير الإبراهيمي منجزات الجمعية بقوله:"للجمعية الآن بل الأمة الجزائرية أكثر من مائة و خمسين مدرسة ابتدائية حرة رغم الاستعمار .... ثم شيدت الجمعية معهدا ثانويا كخطوة أولى للتعليم الثانوي عمرته بألف تلميذ "[2].

[1] رابح تركي: **التعليم القومي و الشخصية الجزائرية**، مرجع سابق، ص 144.

[2] الطاهر زرهوني: **التعليم في الجزائر قبل و بعد الاستقلال**، موفم للنشر، الجزائر، 1994، ص 29.



و قامت الجمعية عام 1947 بتكوين معاهد ثانوية، أولها معهد ابن باديس في قسنطينة، و قد بلغ عدد تلامذته في 1950-1951 حوالي 913 تلميذ كما بلغ عدد المعلمين في نفس الفترة 275 معلما[1].

و شهدت هذه المرحلة أيضا إنشاء معهد الحياة على يد جمعية الحياة في وادي ميزاب، لكن و باندلاع الثورة الجزائرية سارعت فرنسا إلى إغلاق هذه الثانويات و متابعة روادها و اغتيالهم.

و مما سبق يتبين لنا برامج الاحتلال خلال هذه الفترة، جاءت لتجعل المواطن الجزائري يتطور في محيط علمي متخلف، عكس أبناء المستوطنين الأوروبيين، الذي كان تعليمهم نوعي و جيد و كذا أبناء الباشوات و الآغوات.

3- التعليم الثانوي في الجزائر بعد الاستقلال:

تسلمت الجزائر المستقلة في سبتمبر 1962، نظاما تعليميا مهيكلا حسب أهداف المستعمر الذي سعت لطمس معالم الشعب الجزائري و يؤكد ذلك محمد عمارة بقوله:"و قد صنع الفرنسيون كل ما خطر ببال مستعمر استيطاني غاشم لتحقيق هذه الأهداف... فاغلقوا ، يوم احتلوا البلاد، أكثر من ألف مدرسة و بعد قرن و ربع قرن من احتلالهم [سنة 1954م، عندما أعلنت الثورة المسلحة ضدهم] كانت الأمية في الجزائر91% أما الذين كانوا يقرؤون العربية فلم يزد تعدادهم عن 200.000 تعلمت أغلبيتهم الساحقة في المدارس التي أقامها التيار القومي لحركة التجديد و الإصلاح يقاوم بها الاستعمار..."[2]

و وصفها فراتيل G Viratelle وضع الجزائر غداة الاستقلال بقوله:"بلد ممزق و جريح في عام 1962، بحيث توقع له البعض مستقبل غامضا".

أ-المرحلة الأولى: [1962- 1970] :

أدخلت على التعليم الثانوي تغيرات أولية تشمل تغيرات البرامج و إعادة الاعتبار للغة العربية و تدريس مادة تاريخ الجزائر و إفريقيا و لتطبيق هذه التعديلات لجأت الجزائر إلى الاستعانة بالبلدان الشقيقة الصديقة من خلال عقود التعاون لاستعانة بالأساتذة الأجانب كما بقي النظام الإداري و التسييري خلال الفترة مابين 1962-1970 شديد الصلة بما كان خلال الاستعمار إلا أنه شهد تحولات نوعية تطبيقا لاختيارات التعريب و التوجيه العلمي و التقني و ذلك طبقا للمواثيق الأساسية للأمة.

كما تم إنشاء تعليم ثانوي معرب على مستوى خمس ثانويات تم فتحها في ظروف صعبة نوعا ما، بوهران في ثانوية ابن باديس و بقسنطينة في ثانوية عباس لغرور المختلطة و بباتنة في ثانوية

---

[1] رابح تركي: **التعليم القومي و الشخصية الجزائرية**، مرجع سابق، ص 211.

[2] محمد عمارة:**تحديات لها تاريخ**، المؤسسة العربية للدراسات و النشر، مصر، 1982، ص 250.



الثعالبة للبنات و في ثانوية ابن خلدون، للذكور بالعاصمة حتى يستطيع التلاميذ الذين كانوا يتابعون دراستهم قبل الاستقلال بمدارس جمعية العلماء المسلمين للالتحاق بالطور الأول من التعليم الثانوي هذا ما جعل مشكلة نقص الأساتذة يزيده حدة، لاسيما في المواد العلمية، فكانت هذه المؤسسات تحتوي على جميع الأقسام من السنة الأولى ثانوي أي السادسة سابقا إلى غاية السنة النهائية التي تحضر الباكالوريا[1].

و لجأت الحكومة الجزائرية في هذه المرحلة إلى عقد تعاون ثقافي مع فرنسا لتزويد ما يلزم من المعلمين الفرنسيين، كما لجأت إلى البلدان الشقيقة في شكل تعاون ثقافي، كما تم استعمال جمع الهياكل المتاحة و للجوء إلى تطبيق تنظيم بيداغوجية خاصة لمواجهة متطلبات هذه المرحلة نذكر منها:

-تخفيف عدد الساعات المقررة.

-التناوب على الحجرة الواحدة مرات عديدة في اليوم أو تناوب المعلم الواحد على أفواج متعددة و الجدول رقم [11] يوضح تطور التعليم الثانوي في هذه المرحلة، وكان التعليم الثانوي في هذه المرحلة يتكون من طورين:[2]

-**الطور الأول:**Premier cycle du secondaire

و به أربع سنوات: السادسة و الخامسة، والرابعة و الثالثة، و [تعتبر السادسة السنة الأولى] ومن الطور الأول من التعليم الثانوي تتوج هذه الدراسة بشهادة [BEPC] Bervet de l'eneignement du premier cycle و التي ألغيت بمرسوم 66/38 المؤرخ في 66/02/11 و عوضت بشهادة BEG.

الطور الثاني: Deuxième cycle du secondaire

يحتوي على ثلاث سنوات: السنة الثالثة هي سنة التأهيل لشهادة الباكالوريا، و قد و ألغي النظام الفرنسي لشهادة الباكالوريا بمرسوم 495/63 المؤرخ في 1961/12/31، و أحدثت مكانها بكالوريا جزائرية يمنح فيها التلميذ مرة واحدة في سنة واحدة كلها امتحانات كتابية.

التعليم الثانوي العام:

يدوم ثلاث سنوات ويحضر بمختلف شعب البكالوريا [الرياضيات، علوم تجريبية، فلسفة] أما ثانويات التعليم التقني فتحضرهم لاختيار بكالوريا شعب (تقني رياضيات- تقني اقتصادي)[3]

[1] الطاهر زرهوني: مرجع سابق، ص 72.

[2] عبد الرحمان بن سالم: مرجع سابق، ص 19-20.

[3] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم: **النظام التربوي في الجزائر**،ص9.



التعليم التقني طويل المدى و به:

-التعليم التقني و التجاربي: و قد يدرس في سبع ثانويات مدة التكوين فيه ثلاث سنوات و يتوج بشهادة البكالوريا، و يتم الإلتحاق به عن طريق مسابقة يشارك فيه تلاميذ السنة 02 من التعليم المتوسط و بعد خمس سنوات دراسية يتوج بشهادة في التعليم التقني و الأخرى تجارية.

و من السنة الدراسية [1969-1968] تم إلغاء هذه الاختصاصات و عوضت شهادة البكالوريا تقني في سبع اختصاصات هي: إلكترونية-إلكترونيك-هندسة-كيميائي تبريد، صناعة ميكانيكية تقنية، سكرتارية، و تقنية تجارية كما تم إدخال نظام المراقبة المستمرة على البكالوريا التقنية عوض الاختيارات التطبيقية.

ما يميز هذه المرحلة هي التحديات السياسية و الاقتصادية و الاجتماعية الصعبة التي كانت تعيشها الجزائر بفعل ضعف الدولة اقتصاديا و النزوح الريفي و النمو الديمغرافي في كثير من المدن الذي لم يمكنها من رسم إستراتيجية واضحة بإصلاح التعليم الموروث عن التعليم الفرنسي، كما اضطرت في المحافظة على الوضع الراهن مع الشروع في بعض المحاولات لإصلاح بعض الجوانب من منظومة التعليم.

جدول رقم [11]:تطورا لتعليم الثانوي في الجزائر [1970-1962]

السنة الدراسية	التلاميذ		الأساتذة		الهياكل	
	في الثانوي العام	في الثانوي التقني	جزائريون	الأجانب	ثانويات	متاقن
[1963-1962]	/	/	532	684	34	05
[1964-1963]	5823	/	693	921	/	/
[1965-1964]	9.031	1.397	/	/	/	/
[1966-1965]	12.574	2.332	/	/	/	/
[1967-1966]	19.340	2.277	799	1.811	52	07
[1968-1967]	19.340	3.994	1.003	1.827	56	07
[1969-1968]	22.085	4.316	1.030	1.945	56	07
[1970-1969]	28.630	5.509	1.030	2.093	60	07

المصدر: وزارة التربية :تطور أعداد التلميذ – المعلمين – المؤسسات من 1963/62 إلى 1990/89 مديرية التخطيط الجزائر ،جانفي 1990



إن أهم ماميز هذه المرحلة الظروف ،الاجتماعية، السياسية ، والاقتصادية الصعبة التي مرت بها الجزائر حيث سجل ارتفاع النمو الديمغرافي في المدن بفعل النزوح الريفي هو الأمر الذي عرقل وضع إستراتيجية الإصلاح العلم الموروث عن الاستعمار مما اضطر بالجزائر إلى المحافظة على الوضع الراهن و الشروع في بعض محاولات الإصلاح خاصة في مجال سد الحاجات الأساسية من هياكل استقبال و موارد البشرية، إضافة إلى إتباع سياسة التعريب من خلال تعميم استعمال اللغة العربية

ب-المرحلة الثانية [1970-1980]:

عرفت باسم مرحلة الإصلاح الشامل من خلال المخططان الرباعيان [1970-1974]و[1974-1977]،تميزت بصدور مرسوم 170-171بتاريخ1971/06/17 الذي يحث على إحداث المتقن لهدف تكوين الأطر للمتوسطة ،تقسم الدراسة فيها إلى نوعين ، تقني وزراعي ، وبناء على هذا المرسوم، ثم تنصيب متاقن ذات المرحلتين تتضمن كل واحد منها تكوين لمدة سنتين، لكن في 1974، ألغيت متاقن الطور الأول قبل تنصيب الطور الثاني ووجه التلاميذ إلى التعليم الثانوي التقني، كما عرفت هذه المرحلة إعداد مشروع وثيقة إصلاح التعليم 1974 التي صدرت بعد تعديلها في شكل أمر 11أفريل 1976 و هو الأمر المتعلق بتنظيم التربية و التكوين و الذي نص على تنظيم التعليم الثانوي و ظهور فكرة التعليم المتخصص، حيث تدوم الدراسة في هذه المرحلة 3سنوات و تنتهي باجتياز مختلف شعب البكالوريا التي تؤدي إلى الجامعة.

و تحضر ثانويات التعليم العام لاجتياز الامتحان المذكور في الرياضيات و العلوم و الآداب[1] و كانت هذه الإصلاحات ترمي إلى:

-بلوغ عدد2.600.000 تلميذ خلال السنة الدراسية 1974/1973 بمعدل 75% على المستوى الوطني بما في ذلك تلاميذ المرحلة الثانوية.

-بناء 4000 قسم دراسي جديد و توفير 2000 مسكن وظيفي.

-تكوين 1200 معلم لجزأرة المناصب المشغولة من طرف المعلمين الأجانب.

-تكوين 1000 أستاذ في التعليم الثانوي.

- و قصد بلوغ تلك الأهداف شرعت الحكومة في جملة إصلاحات شملت البرامج و المناهج التعليمية.

- إصلاح الخريطة التربوية و المدرسية و الإدارية.

- إصلاح مقاييس التوجيه.

[1] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم، مرجع سابق، ص 69.

- إعادة النظر في مقاييس التقييم لتفادي التسربات و إعادة السنة في هذه المرحلة استمر تسليم شهادة البكالوريا طبقا للتنظيمات المعمول بها خاصة المرسوم 495/63 المؤرخ في 1963/12/31، وذلك طيلة الفترة الاستقلالية التي تمتد إلى سبتمبر 1980 و بلغ عدد المشاركين في امتحان البكالوريا في 1972 بـ: 15.193ناجح منهم 7.400 بنسبة 48.31%.

و الجدول رقم [12] يوضح تطور نسب النجاح في البكالوريا خلال هذه الفترة، و اشتملت على خمس شعب و هي[1]:

1- الآداب العربية.2-العلوم.3-الرياضيات.4-التقنيات الرياضية.5-التقنيات الاقتصادية.

جدول [12]: تطور نسب النجاح في الباكالوريا [1972-1980].

السنة الدراسية	نسبة النجاح
[1972-1971]	% 48.31
[1973-1972]	%32.44
[1974-1973]	%41.10
[1975-1974]	%32.32
[1976-1975]	%44.75
[1977-1976]	%17.10
[1978-1977]	%17.71
[1979-1978]	%25.31
[1980-1979]	%29.01

المصدر: الطاهر زرهوني: **التعليم في الجزائر قبل و بعد الاستقلال**، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، 1994، ص 158.

و قد عرفت هذه الفترة [1970-1980]عدة صعوبات من بينها:

-في سنة 1974 تخلى 118 أستاذ جزائريا عن مناصبهم منهم 80 في اللغة الفرنسية أي ما يعادل تقريبا بنسبة 50%من مجموع المتخرجين من المدرسة العليا للأساتذة.

-و في سنة1976 تم تنصيب 42 أستاذ فقط من بين 161 متخرج من المدرسة العليا في اللغة العربية، و تخفيفا للنقص الفادح وضع عناصر الخدمة الوطنية تحت تصرف وزارة التعليم[2] لتحليل

[1] عبد الرحمان سالم: مرجع سابق، ص 338.

[2] الطاهر زرهوني: مرجع سابق، ص 79.

هذه الأزمة يمكن إرجاع أسبابها إلى رفض خرجي الجامعة المناصب المفتوحة عليهم نظرا لانعدام السكن و يعينهم في مناصب نائية و ضعف الأجرة إضافة إلى اكتظاظ الأقسام، فحتى القسم الذي يحضر لشهادة البكالوريا يضم أحيانا 60 طالب فأكثر، الشيء الذي يرهق الأستاذ و يعرقل مهامه.

فسخ العديد من الأساتذة الأجانب المتعاونين لعقودهم دون سابق إعلان أو مبرر فلجأت الجزائر بسبب ذلك إلى تنويع التعاون لانتداب الأساتذة من أكبر عدد ممكن من البلدان العربية و الأجنبية ووصل عددهم في الموسم الدراسي 1977/1976، 1989 أستاذ من الدول العربية، 1825 من الدول الأجنبية[1]

لكن نتيجة هذا التوظيف لم تكن لسد الفراغ، فاضطرت الجزائر إلى توظيف كل من قدم ملفا مقبولا و أحيانا حتى و لم يسبق له و أن مارس التعليم، تلك العوامل جعلت مؤسسات التعليم تجمع ممثلي 40جنسية مختلفة، و بحلول سنة 1978، صدر مرسومان يتعلق الأول بالسماح لموظفي القطاعات المختلفة بأن يقوموا بحصص تدريسية كعمل إضافي و يتعلق الثاني بالتوظيف الجزئي في المؤسسات التعليمية و من بين الانتقادات الموجة للنظام التربوي في هذه المرحلة ما يلي:

1-إن النظام التعليمي كان في صالح الشعب المزدوجة لكون جميع الأبواب مفتوحة أمامهم سواء في الثانوي و الجامعة أو عالم الشغل على عكس الشعب المعرفية.

2-هذا النظام أعطى امتياز لشعب التعليم المزدوج من خلال التحاق التلاميذ المتفوقين بها.

3-أصبح الانتساب إلى الشعب المعربة انتقاص و استصغار في نفسية التلميذ، مما أدى إلى ظهور تيارات معادية وصلت حد الصدام في الجامعة و حتى في الثانوي الأمر الذي لا يزال يعاني منه المجتمع الجزائري إلى يومنا هذا.

-تميزت المرحلة [1970-1980] بعدم الاستقرار بحيث عرفت مجالات إصلاحية متسرعة، انعدمت فيها صفات التخطيط و الرؤية المستقبلية، و يظهر ذلك جليا في الشعب المعربة و الشعب المزدوجة اللغة، حيث كانت الأبواب مفتوحة أمام الشعب المزدوجة في التعليم الثانوي و في المراحل الأخرى عكس الشعب المعربة التي همشت و صار الانتساب إليها مركب نقص لدى التلاميذ، إضافة إلى التخلي عن عدد كبير من الأساتذة سواء الجزائريين أو الأجانب عن مناصب عملهم و وجود صعوبة كبيرة في تعويضهم بسبب انعدام سياسة تكوينية واضحة، و اقتصر التكوين على المدرسة العليا للأساتذة بالقبة فقط، حيث تتخرج منها كل سنة دفعات غير كافية في مواد عديدة ما عدا الرياضيات و العلوم و الفيزياء باللغة العربية التي كانت لا وجود لها في المدرسة و لا في الجامعة إن هذه السلبيات لا يمكن أن

[1] المرجع نفسه: ص 89.



تغطي الإنجازات الكبيرة التي تمت في قطاع التعليم الثانوي خلال هذه الفترة حيث عرفت عدد التلاميذ قفزة نوعية بحيث تضاعفت حوالي خمسة مرات و كذلك عدد الهياكل القاعدية التي تضاعفت بدورها إلى الضعف، أنظر الجدول [13]حول تطور التعليم الثانوي في الجزائر خلال هذه الفترة.

جدول رقم [13]: تطور التعليم الثانوي في الجزائر [1970-1980].

السنة الدراسية	التلاميذ		الأساتذة		هياكل الاستقبال	
	في الثانوي العام	في الثانوي التقني	جزائريون	الأجانب	ثانويات	متاقن
[1970-1971]	35.998	6.786	1.289	2.759	65	07
[1971-1972]	43.648	7.346	1.309	2.772	63	08
[1972-1973]	53.807	7.854	1.201	2.931	78	08
[1973-1974]	65.676	8.203	977	3.462	84	09
[1974-1975]	75.797	9.142	2.077	2.641	97	17
[1975-1976]	99.331	12.065	2.284	3.026	103	17
[1976-1977]	113.216	11.410	2.593	3.367	125	17
[1977-1978]	134.427	11.639	3.286	3.756	156	19
[1978-1979]	154.430	11.904	4.136	3.796	159	22
[1979-1980]	183.205	12.770	4.994	4.371	185	23

المصدر: وزارة التربية: تطور إعداد التلاميذ، المعلمين، من 1963/1962 إلى 1990/1989، مديرية التخطيط الجزائر،جانفي، 1990.

ج-المرحلة الثالثة [1980-1990]:

تميز التعليم الثانوي في هذه المرحلة بتحولات عميقة شملت ما يلي:

1-التعليم الثانوي التقني:

-عرف تنصيب التعليم الثانوي تقني قصير المدى يتوج بشهادة كفاءة تقنية BCT في 1981.

-السماح لحاملي شهادة البكالوريا تقني الدخول للجامعة في 1982.

-إلغاء التعليم التقني الطور القصير BCT في 1984.



و بحلول السنة الدراسية 1985/1984تم الشروع في إصلاح التعليم الثانوي الذي كان في انتظار تنصيبه منذ أفريل 1976، و اشتمل التعليم الثانوي كل هذه المرحلة –تطبيقا لأحكام المرسوم الخاص بتنظيم و تسيير المؤسسات التعليم الثانوي –على مايلي:[1]

-التعليم الثانوي العام:

يدوم ثلاثة سنوات، يتم تحضير التلاميذ إلى مختلف الشعب العلمية و الأدبية .

-التعليم الثانوي المتخصص:

يهدف إلى إتاحة الازدهار للمواهب البارزة التي يتم اكتشافها لدى الشباب أثناء المرحلة الأساسية، وينبغي أن يدعم التعليم الثانوي ،تلك المواهب و ينمي شخصيته أصحابها بواسطة الطرائق المناسبة و التدريبات الملائمة، و يدوم ثلاث سنوات.

-التعليم التكنولوجي والمهني:

يهدف إلى تحضير الشباب لشغل المناصب في مختلف القطاعات الإنتاجية و عليه بتكوين التقنيين و العمل المهرة كما يحضر لمواصلة الدراسة العالية، يدوم بين سنة وأربعة سنوات كما عرف القطاع أيظا خلال نفس السنة [1984-1985] مايلي:

-فتح شعب الإعلام الآلي في ثلاثة ثانويات؛

-توسيع شعب الرياضيات و شعب التعليم التقني قصد تحقيق التوازن بين التعليم العام والتعليم التقني، وتوجيه التلاميذ على أساس النتائج التي حصل عليها أساس في الرياضيات

أما بالنسبة لمقاييس التوجيه التلاميذ إلى الشعب و القبول في السنة الأولى الثانوي صدرت تعليمات وزارية عن طريق المنشور رقم 1209/المؤرخ في 1985/01/5ووحدت الأهداف المخططة كما يلي:[2]

75 % من التلاميذ المقبولين في السنة الأولى ثانوي يوجهون إلى مختلف الشعب التعليم العام.

25% من التلاميذ المقبولين في السنة الأولى ثانوي يوجهون إلى جذوع مشتركة في التعليم التقني على أساس النسب التالية:

الجذع المشترك تقني 8%، الجذع المشترك :مكرر8%الجذع المشترك الهندسة المدنية5%، الجذع المشترك كيمياء 4%.

---

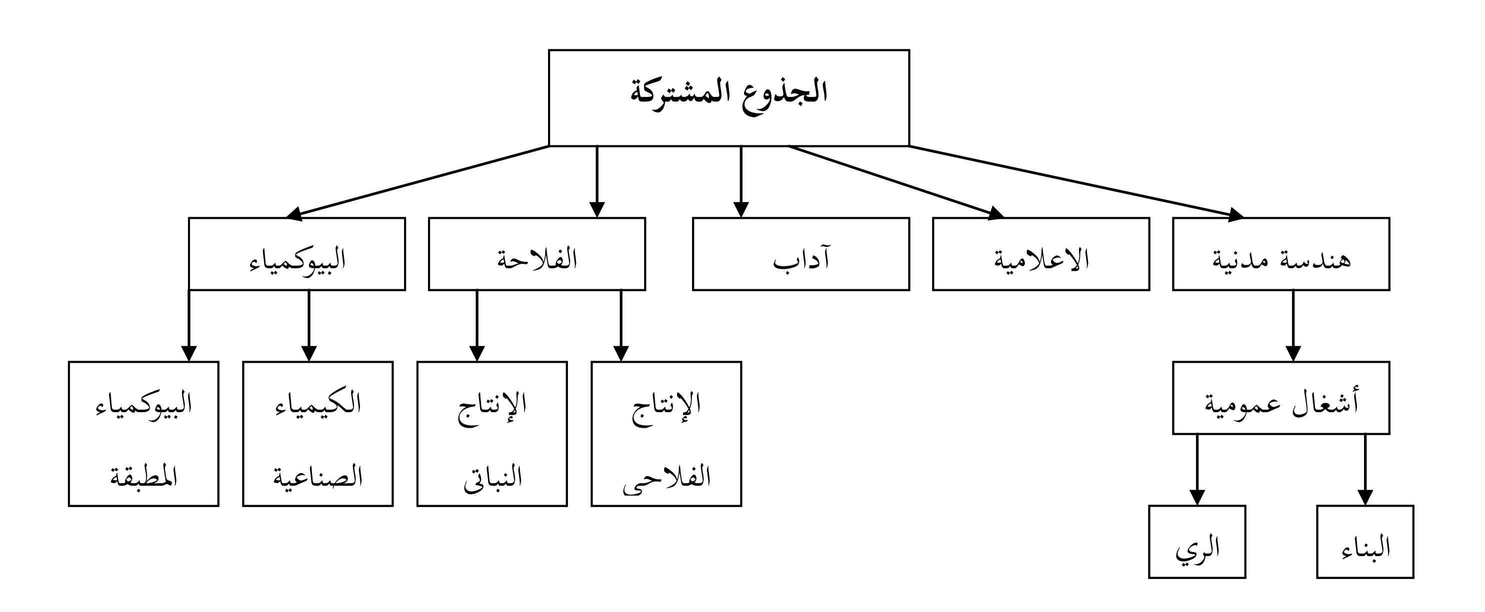
[1] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية: **مرسوم تنظيم و تسيير مؤسسات التعليم الثانوي**، رقم 76، الجريدة الرسمية، رقم 1976/04/33،23، المادة 17.

[2] الطاهر زرهوني: مرجع سابق، ص 163.



إن التطبيق الفعلي الإصلاح كان في الموسم الدراسي 1985/ 1986وفق هيكلة الجديدة التالية:

الجذوع المشتركة:



شكل يوضح هيكلة التعليم الثانوي

و بحلول 1986/1985 تم الشروع في تنصيب وتطبيق إصلاح التعليم الثانوي أي السنة التي أنشئت فيها جذوع مشتركة، تفرغت إلى شعب عديدة،وبعد حذف الجذع المشترك الوحيد الذي كان يحتوي على التقني الرياضي الصناعي فأحدثت الشعب التقنية كالبيوكمياء، الإعلام الآلي،الكيمياء الصناعية، الري أشغال عمومية،علوم فلاحيه،البناء،وأحدثت أيضا شعبة العلوم الإسلامية[1]

كما تم إدخال تعاليم اختيارية على مستوى مجموعة من مؤسسات التعليم.

أما شهادة الباكالوريا،فشهدت بعض التعديلات الخاصة بالشعب الجديدة التي استخدمت منذ 1985كما يبرزها القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 1مارس 1987 المتعلق كذلك بإعادة تنظيم امتحان البكالوريا و المعدل للقرار الوزاري المؤرخ في 03 مارس 1972 و المتعلق ببكالوريا التقني. و كذلك المراقبة المستمرة التي تعني المواد التي ليس لها اختبار في البكالوريا كالفيزياء والكيمياء والتربية السياسية بالنسبة للشعب الأدبية و التاريخ و الجغرافيا الفرنسية و التربية السياسة بالنسبة للشعب العلوم و الرياضيات، وذلك لتؤخذ بعين الاعتبار النقاط التي تفوق المعدل في هذه المواد أثناء السنة الدراسية لصالح المرشحين النظامين إذا لم يحصلوا على المعدل الكافي يوم الامتحان،والجدول رقم [05] يبرز تطور النجاح في البكالوريا خلال هذه الفترة.

[1] عبد الرحمان بن سالم: مرجع سابق، ص 336.



جدول رقم [14]: تطور نسب النجاح في الباكالوريا [1980-1988].

السنة الدراسية	نسبة النجاح في البكالوريا
[1981-1980]	%20.50
[1982-1981]	%33.57
[1983-1982]	%18.06
[1985-1984]	%20.58
[1986-1985]	%29.93
[1988-1987]	%15.70

المصدر: الطاهر زرهوني: **التعليم الثانوي في الجزائر قبل و بعد الاستقلال**، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر 1994، ص 158.

و أدخلت على التعليم الثانوي مواد جديدة تمثلت في المواد التالية:

الإعلام الآلي، الإلكترونيك، العلوم الإسلامية و الفنون التشكيلية و الموسيقى و التربية البدنية، ثم اللغتين الاسبانية و الألمانية ابتداء من الموسم الدراسي 1986-1987، كما تم توسيع التربية التكنولوجية إلى التعليم الثانوي و تعميم التربية الإسلامية و التاريخ ليشملا جميع الشعب.

كما جدد الميثاق الوطني عددا من المهام الخاصة بالتعليم الثانوي زيادة على الأهداف العامة التي حددها للمنظومة التربوية ككل بالعبارات الآتية:

"إن التعليم الثانوي العام و التقني نظام يأتي امتداد للمدرسة الأساسية و ممر إجباري نحو التعليم العالي من جهة و نحو الشغل من جهة أخرى، و ينبغي أن يكون منسجما و متبلورا في مجموعة متناسقة تتحدد فيها الفروع وفقا لطبيعة الشروط الاقتصادية، احتياجات المجتمع المخططة و يعتبر هذا التعليم معبرا حقيقيا مفتوحا على دنيا العمل"[1].

و الملاحظ من خلال هذه الأهداف أن وظيفة التعليم الثانوي خلال هذه الفترة انحصرت في:

-المساهمة في ترقية الطاقات البشرية و تنميتها.

-إعداد الطلاب الذين لهم إمكانات تسمح لهم من مواصلة الدراسة.

-الاستجابة لمتطلبات التنمية و عالم الشغل.

[1] الميثاق الوطني: الجريدة الرسمية، العدد 07، الأحد 01 جمادى الثانية 1406 الموافق لـ 1989/04/16، ص 236.



شهد قطاع التعليم الثانوي في الجزائر خلال الفترة [1980-1990] تطورا كبيرا حيث وصل عدد الثانويات و المتاقن إلى 137.621 على التوالي خلال الموسم الدراسي:

1990/1989[أنظر الجدول [15]، في حين لم يتجاوز عددها غداة الاستقلال 120/34 خلال الموسم 1976/1975.

كما تميز بتطبيق إصلاحات شملت فتح شعب جديدة و تنويعها، و خاصة في مجال التعليم الثانوي التقني، لكن هذه المرحلة شهدت جملة من النقائص يمكن ذكرها كالآتي:

-العجز في توفير الأساتذة الأكفاء في المواد العلمية و التقنية بحيث احتاج التعليم الثانوي في 1987/1986 إلى 5.788 أستاذا و في سنة 1988/1987 إلى 3.245 أستاذا[1].

-نقص التجهيزات و الكتب في المواد التقنية باللغة العربية.

-التأخر المعتبر في إنجاز الهياكل القاعدية مما سبب تشغيل المؤسسات فوق طاقتها، بسبب اكتظاظ الأقسام مما أدى إلى تدني ظروف العمل مما انعكس سلبا على نوعية التعليم و نسب النجاح في البكالوريا التي انخفضت إلى 15.70% في جوان 1988.

-عدم تنصيب التعليم الثانوي المتخصص و كذا التعليم الثانوي التكنولوجي و المهني و هو ما أدى إلى نقص كبير في عدد التقنيين الساميين و عدم إيجاد فضاءات تكوينية للمتسربين من التعليم الثانوي.

لكن بالرغم من هذه السلبيات، فقد خطى التعليم الثانوي في هذه المرحلة خطوات كبيرة في التخلص من الطابع النظري الذي كان يتصف به منذ الاستقلال و كذا تعميق و تعميم المواد التي تدخل في إطار التكوين الإديولوجي و السياسي كالتربية الإسلامية و التاريخ.

[1] الطاهر زرهوني: مرجع سابق، ص 171.



جدول [15]: تطور التعليم الثانوي في الجزائر [1990/1980]

السنة الدراسية	التلاميذ		الأساتذة		هياكل الاستقبال	
	في الثانوي العام	في الثانوي التقني	الجزائريين	الأجانب	ثانويات	متاقن
[1981-1980]	211.648	14.493	6.284	4.174	205	25
[1982-1981]	248.996	16.348	8.295	4.241	222	24
[1983-1982]	279.299	19.857	10.168	4.124	248	24
[1984-1983]	325.869	32.086	12.597	4.995	286	33
[1985-1984]	358.849	42.577	14.502	3.916	309	44
[1986-1985]	423.502	66.886	19.220	4.498	342	73
[1987-1986]	503.308	98.300	24.939	4.480	385	96
[1988-1987]	591.783	128.08	31.844	3.563	440	110
[1989-1988]	714.966	156.42	39.538	2.798	574	131
[1990-1989]	753.977	165.18	44.348	2.474	612	137

المصدر: وزارة التربية: **تطور أعداد التلاميذ المعلمين**، المؤسسات من 1963/1962 إلى 1990/1989 مديرية التخطيط، الجزائر، جانفي 1990.

المرحلة الرابعة [2000-1990]:

شهدت هذه المرحلة تأسيس لجنة وطنية لإصلاح المنظومة التربوية حدد المشروع التمهيدي الذي أعدته وظيفة هذا الطور، حيث ركز على:

-تجسيد التمييز بين نمطين من التعليم الثانوي الذي يوجه إلى الجامعة و التعليم الذي يحضر إلى عالم الشغل [تعليم تأهيلي].

-تبسيط و تخفيف الهيكلة التي أدرجت في الثمانينات حيث تم التخلي عن تنويع شعب التعليم التقني.

-وضع نظام مبني على مقاييس موضوعية.



-و كانت إعادة الهيكلة الجديدة[1] بحيث يمكن التمييز بين نمطي التعليم الثانوي [التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، و التعليم الثانوي التقني] عند الدخول السنة الثانية ثانوي و هي سنة التوجيه إلى الشعب المفتوحة في كل نمط، و فيما يلي نستعرض شعب كل منها:

-أولا:شعب التعليم الثانوي العام و التكنولوجي:

و يشمل مجموعة الشعب الأدبية [الآداب و العلوم الإنسانية، الآداب و العلوم الشرعية، الآداب و اللغات الأجنبية].

-مجموعة الشعب العلمية [علوم الطبيعة و الحياة، العلوم الدقيقة]

-مجموعة الشعب التقنية [هندسة مدنية، هندسة كهربائية، تسيير و اقتصاد].

-ثانيا: شعب التعليم الثانوي التقني:

-و يتكون هذا النمط من مجموعتين من الشعب هما:

-المجموع الأول: يتوجه إليه تلاميذ جذع مشترك علوم.

-المجموع الثاني: يتوجه إليه جذع مشترك تكنولوجيا.

أما شهادة البكالوريا فشهدت تعديلا في 1993 حيث تقلص عدد الشعب إلى سبع فقط و هي[2]:

1-آداب و لغات حية.
2-علوم الطبيعة و الحياة.
3-آداب و علوم إسلامية.
4-تكنولوجيا.
5-آداب و علوم إنسانية.
6-علوم دقيقة.
7-تسيير واقتصاد.

-و صارت الاختبارات تجرى في جميع المواد التي يتعلمها التلميذ في السنة الثالثة في التعليم الثانوي مع مراجعة المعدلات لحفظ التوازن بين المواد و جعلها تتراوح بين 1-5.

-فصل مادة الكيمياء و استقلالها في اختبارات شعبة العلوم الدقيقة و علوم الطبيعة و الحياة.

---

[1] وزارة التربية الوطنية: **إعادة هيكلة التعليم الثانوي**، الجزائر، مارس 1962، ص 08.

[2] عبد الرحمان بن سالم: مرجع سابق، ص ص 338-339.



و الجدول رقم [16] يبين تطور نسب النجاح في شهادة البكالوريا [1993 -2000]

السنة الدراسية	نسبة النجاح في البكالوريا
[1994-1993]	%17.9
[1995-1994]	%18.7
[1996-1995]	%23.3
[1997-1996]	%24.8
[1998-1997]	%23.4
[1999-1998]	%22.21
[2000-1999]	%28.72

المصدر: الديوان الوطني للإحصائيات:إحصائيات [2000/1994]،الجزائر22/11/2006 [http:www.Ons.dy/Thna-Sta htm]

شهدت هذه المرحلة إصلاحات لم تكن كافية في إحداث التغيرات الموجودة و السبب في ذلك يعود إلى:

-الازدواجية في الغايات [التحضير للتعليم العالي و التعليم للتحضير إلى عالم الشغل]،ذلك أن هذا الطرح المزدوج لوظيفة التعليم الثانوي والسعي في تحقيقه منذ الاستقلال إلى غاية هذه المرحلة يطرح إشكالا حول قدرة التعليم الثانوي على القيام بوصفتين لتحقيق هدفين متناقضين بنفس المحتوى لنفس التلميذ .

فإذا كان الهدف التحضير للتعليم العالي و بالتالي رفع مستوى التلاميذ العلمي وتطور قدراتهم فهذا يتطلب تحديد شروط بيداغوجية بإمكانها تحقيق هذا الهدف من خلال تحقيق النوعية والمرودية الجيدة .

أما إذا كان الهدف هو التحضير لعالم الشغل أي تزويد المجتمع بالأيدي العاملة و الدرجة الرابعة من تقنيين ،وهذا يعني إعداد التلميذ للنجاح قصد الوصول على درجات دراسية عالية بغض النظر عما تحقق من التاريخ في عملية تطور ،شخصيته و معارفه وتعديل سلوكه .

هذه الازدواجية أدت بالطلبة المتخرجين من التعليم الثانوي إلى إجراء تكوين إضافي عند توظيفهم نتيجة عدم تأقلمهم مع مناصب عملهم نتيجة عدم تطابق بين تكوينهم و متطلبات ذالك العمل.



-تراجع الإقبال على شعبة العلوم الدقيقة مما أدى إلى توجيه التلاميذ ذوي المستوى الدراسي المتوسط إلى هذه الشعبة فتسبب في انخفاض مستوى النتائج و عزوف غالبية أولياء التلاميذ عن حث أولادهم للالتحاق بهذه الشعبة .

-التحجيم الغير المتوازن بين الشعب و إعطاء أهمية كبرى لشعبة العلوم الطبيعية و الحياة كما شهدت هذه المرحلة سابقة خطيرة وتمثلت في تسرب أسئلة امتحان الباكالوريا عام 1992 مما أدى إلى استقالة الوزير آنذاك و إعادة إجراء الامتحان إضافة إلى تغير المقررات و المناهج الدراسية عدة مرات، وتسجل نقص كبير في عدد الكتب و المراجع المدرسية، مما سبب في كثير من الأحيان صعوبات كبيرة في تطبيق البرامج الدراسية .

جدول رقم [17]: يبرز تطور التعليم الثانوي في الجزائر[1994-2000]

السنة الدراسية	التلاميذ	الأساتذة		هياكل الاستقبال		
		الجزائريين	الأجانب	ثانويات	متاقن	مختلطة
[1994-1995]	821.059	50.328	314	/	/	/
[1995-1996]	853.303	52.210	248	/	/	/
[1996-1997]	855.481	52.944	199	/	/	/
[1997-1998]	879.090	53.343	193	817	227	86
[1998-1999]	909.927	54.033	147	838	232	11.3
[1999-2000]	92.959	54.761	127	852	237	129

المصدر:الديوان الوطني للإحصائيات: إحصائيات[1994-2000]،الجزائر Httb://www.Ons.Dy/Them-Stahtm]



و قد هيكلة التعليم الثانوي[1] في هذه المرحلة حسب الشكل التالي:

السنة الأولى ثانوي

السنة الأولى ثانوي

- جذع مشترك آداب
- جذع مشترك علوم
- جذع مشترك تكنولوجيا

تعليم ثانوي عام طويل المدى:
- آداب و علوم إنسانية
- آداب و علوم شرعية
- آداب و لغات أجنبية
- علوم دقيقة
- علوم الطبيعة و الحياة
- تسيير و الاقتصاد

تعليم تكنولوجي طويل المدى:
- هندسة مدنية
- هندسة كهربائية
- هندسة ميكانيكية

تعليم تكنولوجي قصير المدى:
- تقني محاسبة
- الكترونيك
- الكترونيك
- الكترونيك
- أشغال عمومية
- كيمياء
- الكترو تقني

السنة الثالثة ثانوي [شهادة البكالوريا]

شكل يوضح هيكلة التعليم الثانوي الرابعة

[1] عبد الرحمان بن سالم: مرجع سابق، ص 129.



المرحلة الخامسة من (2003-2005):

و من هنا اضطرت وزارة التربية الوطنية إلى إعادة النظر في المنظومة التربوية من خلال إصلاح شامل، لكن هذه المرة يكون بالتدريج عكس الإصلاحات الماضية في نظام بنيتها و تجلت معالمه منذ الدخول المدرسي 2003/2002 على الشكل التالي[1]:

أ-مرتكزات التعليم الثانوي:

-تعليم ثانوي عام و تكنولوجي يوجه لمتابعة الدراسات في التعليم العالي.

- تعليم ثانوي تقني وضع للتحضير لسوق العمل.

-تجلب الاختصاص المبكر لتمكين التلاميذ من التجانس المعرفي و إقامة قاعدة للثقافة العامة.

ب-غايات التعليم الثانوي العام و التكنولوجي:

-المساهمة في تطوير و تحسين المستوى المعرفي و الوعي لدى المواطنين.

-تحضير حاملي الشهادات ذوي مستويات معرفية و كفاءات معادلة لمستويات و مقاييس دولية.

-تدعيم قيم الثقافة الوطنية و الحضارية و العالمية.

-البحث عن أنماط التنظيم و التسيير الأكثر نجاعة.

1-أهداف التربية العامة:

-إيقاظ الشخصية، الفضول، الفكر الناقد، الإبداع...

-المظهر الاجتماعي: التعاون و الاتصال، الحياة و الضغوطات الاجتماعية.

-اكتساب المعارف.

2-أهداف منهجية:

-الطرائق العامة للعمل: العمل الفردي و العمل الجماعي.

-طرائق تشجيع المهارة و الفهم.

-طرائق التفكير العلمي.

3-أهداف التحكم في اللغات: العمليات المنطقية الرياضية، اللغة الوطنية، و اللغات الأجنبية.

4-أهداف التكوين العلمي و التقني:

-فهم محيط الإنسان.

-تنمية الفضول و البحث العلمي و الخيال الإبداعي.

-فهم الطرائق العلمية.

---

[1] وزارة التربية الوطنية: **مشروع إعادة تنظيم التعليم و التكوين مابعد الإلزامي**، الجزائر، فيفري 2005، ص 05.



-اللجوء إلى مقاربات تجريبية.

ج-الخصائص الجديدة لهيكلة التعليم الثانوي:

أصبح عدد الجذوع المشتركة اثنتان علوم تكنولوجيا و آداب يدرسان في السنة الأولى ثانوي، يوجه بعدها التلاميذ الناجحون إلى ستة شعب منها:أربعة تمثل الجذع المشترك علوم و تكنولوجيا [رياضيات، علوم تجريبية، تسيير و اقتصاد، تقني رياضي]و يشمل هذا الأخير أربع شعب [هندسة دنية، هندسة ميكانيكية، هندسة الطرائق، هندسة كهربائية]، أما الجذع مشترك آداب فلقد أصبح يحتوي على شعبتين [آداب وفلسفة، لغات أجنبية]تدرس جميعها في السنة الثانية ثانوي و أخيرا السنة الثالثة ثانوي التي يحضر بها التلاميذ شهادة الباكالوريا[1].

كما تم التقليص من الحجم الساعي لبعض المواد، و إضافة شعب جديدة مثل الإعلام الآلي.....

[1] وزارة التربية الوطنية: المنشور الوزاري رقم 2005/41، المتعلق بإجراءات التوجيه إلى الجذع المشترك لسنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، الجزائر، 2005/03/27.



التعليم الثانوي العام و التكنولوجي:

التعليم الثانوي العام و التكنولوجي

↓

السنة الأولى ثانوي

- جذع مشترك علوم و تكنولوجيا
  - رياضيات
  - علوم تجريبية
  - تسيير و اقتصاد
  - تقني رياضي
    - هندسة مدنية
    - هندسة كهربائية
    - هندسة ميكانيكية
- جذع مشترك آداب
  - آداب و فلسفة
  - آداب ولغات

السنة الثالثة ثانوي [تحضير شهادة البكالوريا]

شكل يوضح هيكلة التعليم الثانوي الخامسة



ثالثا-مخططات إصلاح التربية والتعليم الثانوي في الجزائر:

بما أن المنظومة التربوية تعد نظاما أساسيا يكمل النظم الأخرى لبناء مجتمع قوي ومتماسك فقد أولت الجزائر عناية بالغة بقطاع التربية و التعليم منذ السنوات الأولى للاستقلال إيمانا منها بأن التربية و هي وسيلة التنمية و التطور و أن التعلم هو السلاح الفعال لتحقيق أهدافها في شتى المجالات، و كانت البداية بإنشاء وتأسيس منظومة تربوية جزائرية أصيلة تتيح فرص التربية و التعليم لكافة أبنائها في إطار مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ،معتمدة على الإصلاحات التربوية بهدف تحسين و تطوير الأوضاع المزرية الموروثة عن الفترة الاستعمارية سواء من حيث الهياكل البيداغوجية أو جانب التأطير أو من حيث مضمون وأهداف التعليم نفسها، وهذه الإصلاحات التربوية المعتمدة جاءت ضمن مخططات التنمية الشاملة التي انتهجتها الجزائر لمواكبة تطورات العصر و تحدياته في جميع الميادين وتكييف التعليم مع هذه التطورات و إعطائه نوعا من الفعالية للوصول إلى تحقيق الأهداف المرجوة منه، و هذا لأن التعليم يعد الوسيلة الأنجع لتحقيق ذلك فهو يزود المتعلم بالمعارف و الخبرات والمهارات ليستثمرها في تطوير المجتمع، حيث أن كل مخطط يعتمد لتمكين التلاميذ من تحصيل دروسهم و تحسين مستواهم، وذلك بتدارك النقائص التي تعرقل هذه العملية، معتمدة ڤي ذلك كما سبق الذكر على سياسة الإصلاحات، فعمدت إلى إحداث عدة تغيرات على المنظومة التربوية في كل المراحل التعليمية منذ الاستقلال إلى الآن، تبعا لمتطلبات المجتمع الاجتماعية و الاقتصادية و الثقافية، وفيما يلي: أهم مخططات الإصلاح التربوي التي عرفها النظام التربوي الجزائري بعد الاستقلال.

1- مرحلة ما بعد الاستقلال:[1]

لقد اصطدمت الدولة الجزائرية بعد الاستقلال بمشاكل كثيرة مست قطاع التربية و التعليم و التكوين،حيث لم يكن هناك إلا خمسة وعشرون هيكل استقبال حوالي 6000 مكون إضافة إلى عدم تماشي محتويات المناهج والبرامج مع ثقافة المجتمع الجزائي و تطلعاته المستقبلية والتنموية،إضافة إلى النقص الملحوظ في الكوادر و الأطر في مختلف الميادين لاسيما ڤي قطاع التربية و التعليم،إذلم تتعدى نسبة الأطر العليا 1% سنة 1962 من مجموع اليد العاملة،والأطر المتوسطة لم تتعدى 6% مما يعني افتقار الجزائر خلال هذه المرحلة إلى اليد العاملة المدربة والمؤهلة بخدمة أهداف المنظومة التربوية،لكن الجزائر تداركت هذا العجز تدريجيا، فأعادة فتح و تشغيل المؤسسات التعليمية و الهياكل التي غادرتها فرنسا إبان الاستقلال.

---

[1] إسماعيل قيرة و آخرون: **المجتمع العربي- التحديات الراهنة و آفاق المستقبل**، منشورات جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر، 1999، ص ص 108-109.



كما عملت الحكومة الجزائرية أنداك على إضافة مهن و اختصاصات جديدة خاصة تلك التي تربط بمخططات و مشاريع التنمية الوطنية،و التي كانت بحاجة إلى عمال مؤهلين و مدربين مهنيا خاصة بعد تفجير الثورة الصناعية عقد السبعينات و التي استهدفت بناء قاعدة صناعية كبرى تتطلب أيدي عاملة مؤهلة و متخصصة كفيلة بإنجاح المخططات من أي وقت مضى.

وفيما يتعلق بتكوين وتوجيه اليد العاملة و توزيعها على المؤسسات الصناعية والاقتصادية بعد إنهاء هذا التعليم و التكوين في مؤسسات التعليم والكليات و المعاهد العليا،وكان مسعى وراء ذلك هو استغلال الموارد البشرية المؤهلة تبعا للنظام الاقتصادي الاجتماعي و السياسي ومحاولة الخروج من دائرة التبعية و التخلف التي كانت تخضع لها معظم البلدان حديثة الاستقلال، وكانت قطاعات التربية و التعليم و التكوين المهني ذات حظ أوفر من هذه السياسة،حتى سميت هذه المرحلة بمرحلة المخططات التنموية،وإذ أردنا ،أن نسلط الأضواء بشكل كاف على تطور التربية و التعليم،فما هو أول مخطط عرفته مرحلة ما بعد الاستقلال،وما نصيب التعليم فيه من العناية و الاهتمام؟ وما هي الخطوات التي قطعها التعليم خلاله؟

المخطط الثلاثي[1967-1969]:

و ما يميز هذا المخطط أنه جاء لمواصلة توسيع هياكل الاستقبال لتلبية الطلب المتزايد على التعليم و التكوين وإعادة تكيف بعض التخصصات تماشيا مع متطلبات الواقع الاقتصادي و الاجتماعي للمجتمع من جهة، و احتياجات التنمية من جهة أخرى،لكن هذه المرحلة تميزت بجملة من النقائص كعدم وجود إطار بيداغوجي تنظيمي تنظم مختلف نشاطات التعليم و التكوين المهني بالمعاهد الوطنية المتخصصة، و قد خصص هذا المخطط للتعليم أهدافا طموحة كما يستجيب في المدى المتوسط للطلب الاجتماعي الخاص بتربية الأطفال الذين يبلغون من 6 إلى 14 سنة و كان لابد أن ترتفع نسبة التعليم بحوالي 6 درجات كما أن على عدد المسجلين في المدارس أن يصل إلى 1689023 تلميذ أي تم تحقيق تزايد بقدر 360000 تلميذا في ظرف ثلاث سنوات، كما كان لابد من وضع توازن جديد للتعليم المتوسط و الثانوي، إذ أن العدد في المرحلة الثانوية وصل إلى ربع العدد الإجمالي.

و هنا نستطيع أن نقول أن الهدف الأسمى للمخطط الثلاثي كان تزايد عدد التلاميذ، و كان على هذا التزايد أن يصحب بتوجيه الطلبة نحو الشعب التي تمثل الاحتياجات الأولية، و هذا قصد التكيف مع و مقتضيات التنمية و تلبية الحاجات الوطنية في مجال التعليم.



2-المخطط الرباعي الثاني [1970-1973]:

في هذا المخطط كان الهدف الأساسي الذي يرجى تحقيقه في مجال التعليم هو تعميم التعليم و رفع نسبته تدريجيا و قد حقق هذا الرفع بفضل بناء و تجهيز 4000 قسم مدرسي، و بهذا يبلغ عدد المسجلين في المدارس الابتدائية 2.206.044 طفل و تمت جزأرة المتعلمين تماما في هذا المستوى.

و قد حظي التعليم الثانوي بتطور كبير باعتبار المكانة الإستراتيجية التي يحتلها، لهذا كان من أهداف المخطط الرباعي، و هذه البقاع المطلوبة تتمثل في 150 مؤسسة موزعة على أنحاء البلاد و مخصصة في أغلبيتها التعليم التقني و المتوسط، و ذلك لأن الأمر يتعلق بمعالجة النقائص التي يعاني منها النظام الحالي و الذي يتميز بتفضيل التعليم العام عن التعليم التقني، و هكذا تقرر ان يكون عدد التلاميذ في التعليم التقني يمثل 35 % من عدد تلاميذ الثانويات و ستتعادل هذان النسبتان قبل سنة 1980 و سيتضاعف عدد الطلبة في التعليم الثانوي أكثر من ثلاث مرات في آخر فترة المخطط حيث يبلغ العدد 400.000 تلميذ من بينهم 332.000 في التعليم المتوسط.

3-المخطط الرباعي الثاني [1974-1978]:

أما المخطط الرباعي الثاني فقد تناول التوجيهات الأساسية للمخططات السابقة و استهدفت تقوية الأعمال التربوية مع مراعاة المستويات التي تم الوصول إليها، و إصلاح النظام على أساس منح أهمية متزايدة للبعد الجهوي، و كان هدف هذا المخطط أن يصل في نهايته إلى تهيئة الأرضية الملائمة لتحويل المدرسة الابتدائية الكلاسيكية و تعويضها بالمدرسة الأساسية التي تتضمن التوجيه المتعدد الفنون، و وضع حد الانفصال بين مرحلتي الابتدائي و المتوسط و كانت مهمة التعليم الابتدائي في المخطط أن يرفع عدد التلاميذ لتكون المدرسة قابلة للاستقبال 2894000 تلميذ في الموسم الدراسي [1977-1978] كما عرفت مرحلة المتوسط نموا هاما يقدر بنسبة 75% خلال هذه الفترة، و قد كان للامركزية أن تتمثل بإنشاء مؤسسة تعليم متوسط في كل دائرة ثم في كل بلدية، كما كان نمو التعليم الثانوي أن يتبع نمو متوسط حيث وصل إلى 75 % و كانت نسبة التعليم الثانوي التقني ضعيفة تحوي تحويل بعض الثانويات في التعليم العام و تعميمه، لأن الأمر كان يتعلق بخلق الظروف التي تمكن نشر التعليم على نطاق واسع ، و إذا كان الجانب النوعي لا يقل أهمية على الجانب الكمي إلا أنه كان يبدو ثانويا غير أنه تأكد تدريجيا و بحدة أكبر ضرورة لوجود تعليم ممتاز كلما تطور نظام التعليم، و هذا المخطط كان يستهدف تدعيم الأهداف السابقة كما ألح من جديد على سياسة التعميم التي تطلب تحقيقها مع توسيع هام للهياكل الأساسية حتى وصل تطبيق مبدأ التعميم إلى 80% في سنة 1978 في التعليم الابتدائي.



كما أن جزأرة هيئة التدريس قد تمت تماما خلال المخطط الرباعي الثاني مع بعض الضعف في مستوى التأهيل، حيث بلغ عدد المدرسين 8.855 و المدربين بلغ عددهم 412276 كما بلغ عدد المعلمين 16565 و هذا في الموسم الدراسي 1977-1978، أي نهاية تطبيق المخطط الرباعي الثاني، كما تقدمت سياسة الجزأرة في التعليم المتوسط على نطاق واسع خلال المخطط الرباعي الثاني و ارتفع العدد من 2227 أستاذ في سنة 1968 هذا العدد يمثل نسبة 23% من مجموع الأساتذة في التعليم التوسط إلى 16063 أستاذ في التعليم المتوسط و هذا العدد يمثل نسبة 81% من مجموع الأساتذة و هذا يعتبر عملا جبارا في عملية الجزأرة التي ستبلغ 100% في الأعوام القليلة القادمة.

كما سجلت هيئة المعلمين الجزائريين في التعليم الثانوي تطورا ملحوظا من 1098 أستاذ يمثلون 36% من المجموع العام سنة 1967-1968 إلى 3286 أستاذ يمثلون 46% من المجموع في الموسم الدراسي 1977-1978، و هذا النقص يرجع للضعف الذي تعاني منه هياكل التكوين الخاص بمعلمي التعليم الثانوي.

وهذا الإطار نجد أن الميثاق الوطني قد أكد أن التعليم يجب أن يكون جزائريا في برامجه و اتجاهاته و ذالك بالرجوع إلى المنابع الحية للتراث الشعبي، وتمتين العلاقة بين المدرسة والبيئة الجغرافية والبشرية، ومعرفة المحيط الطبيعي، والواقع الاجتماعي و التجربة التاريخية لأمة عريقة، كما يجب أن بوجه النظام التربوي لا لتهيأ الفرد للقيام بوظيفة معينة فقط، وإنما لتمكنه على الخصوص من أداء دوره كمواطن واع بمتطلبات الوضع الراهن. وهنا نترك الحديث للأرقام لتعبير عن تطور التعليم، وتزايد أعداد الطلبة و التلاميذ عبر الأعوام،و خلال المخططات حيث كان عدد التلاميذ في سنة 1962-1963 بحسب ببضعة آلاف وتزايد بسرعة حتى أصبح في نهاية 1980 أكثر من أربع ملاين تلميذ في المرحلة الابتدائية و الثانوية وقد وصل هذا العدد نهاية المخطط الخامس سنة 1985 إلى خمسة ملايين ونصف و هذا في مرحلتين الأساسية والثانوية.

المخطط الخماسي الأول [1980-1984]:

أو مرحلة المخططين الخماسيين [1985-1990] من المشكلات التي صادفت هده المرحلة هي نقص مراكز ومعاهد التكوين المهني، حيث تم انتهاج سياسة خلق مناصب شغل قصد توازن. بين خرجي التعليم والتكوين المهني و مناصب العمل لإدماجهم في عالم الشغل و الاستفادة في تكوينهم و مهاراتهم المهنية من جهة، وتغرير التكوين المهني من جهة أخرى، وهذا ما حرص على تحقيقه المخطط الرباعي الثاني و **المخطط لخامس الأول** [1980-1984]و **المخطط الخماسي الثاني** [1985-1990]حيث أن كل المخططات سعت تدريجيا إلى تعديل و إصلاح أوضاع التعليم بما يتماشى و التطورات الحاصلة،



هذا رغم التعثر الذي تخلل مختلف هذه المراحل وان هذا المتتبع لتطور المنظومة التربوية منذ الاستقلال إلى يومنا هذا يستطيع أن يلمس مدى اهتمام الجزائر بقطاع التربية و التعليم،لما لهذا القطاع من أهمية في تحقيق التنمية الشاملة فهي تسعى في كل إصلاح إلى إعداد جيل مثقف يحمل أفكارا تقدمية و يساهم دائما في ترقية مجتمعه و في نفس الوقت يكون محافظا على دينه ولغته معتزا بقيمه وتراثه.

إن التخطيط التعليمي الذي يتضمن الأساليب و المبادئ و الطرق التي تساعد التلاميذ على الحصول على تعلم كاف ذي أهداف واضحة ومراحل محددة تمكنهم من ترقية قدراتهم و مهاراتهم لخدمة ذواتهم و خدمة البلاد من جميع النواحي الثقافية والاقتصادية والاجتماعية، إلا أن هذا ليس من الأمور السهلة أو البسيطة مادام هذا كله يتطلب نظرا بعيدا و إمكانيات كبيرة، ومادام أيضا يتطلب استخدام و تنفيذ البرامج المحددة في منهاج المخطط، وبالإضافة إلى هذا فهو يتطلب أيضا الشجاعة و الوقوف أمام المتاعب كما يتطلب الشجاعة في اقتراح الحلول التي تبشر بانجاز الأهداف،وهنا تتضح وتزداد أهمية وجود مستشار التوجيه المدرسي و المهني في كل مؤسسة تعليمية خاصة التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، الذي يعتبر مرحلة خطيرة [حساسة]و مصيرية في نفس الوقت.

رابعا- إصلاح التعليم الثانوي في الجزائر في مطلع القرن 21

-بعد محاولات الإصلاح التي قامت بها الجزائر في ميدان التعليم الثانوي في أواخر القرن العشرين، والتي لم تكن كافية لإحداث التغيرات الموجودة اضطرت الحكومة –في خصم التحولات العالمية في مجال التعليم الثانوي بالأخص –إلى إعادة النظر هيكلة المنظومة التربوية من خلال إصلاح شامل يكون بالتدريج في نظام بنية التعليم الثانوي كما نصت عليه قرارات مجلس الوزراء المنعقد في 30أفريل 2002 و المتعلقة بتنفيذ إصلاح المنظومة التربوية من خلال مجموعة الإجراءات التي مست التعليم الثانوي تمثلت في:[1]

-إعادة هيكلة التعليم الثانوي- خاصة العوامل التنظيمية و العوامل التربوية التي فرضت القيام بالعملية التصحيحية- قصد التأثير في مختلف الجوانب السلبية و خاصة تلك المتعلقة بنقص الانسجام مع بقية الأطوار التعليمية.

-إعادة هيكلة التعليم الثانوي من جهة البرامج التعليمية و ذلك بمراجعة التعليم من جهة الجوانب التربوية.

---

[1] وزارة التربية الوطنية: **الإجراءات الخاصة بالتعليم الثانوي**، مديرية التعليم الثانوي العام، نوفمبر، 2003، ص 78.



-كما أن إعادة الهيكلة .تتم وفق مسارين ينسجمان و أنماط التعليم و التكوين وغايته، وهما:[1]

-التحضير للتعليم الجامعي بجميع فروعه.

-التكوين ذو الصبغة المهنية بغاية الخاصة، وذلك بغرض التحضير لمهنة من المهن.

كما ينبغي أن تكون إعادة هيكلة التعليم الثانوي جذرية من البداية، و إطار، و يجب أن ترتكز أساسا على الهيكلة السابقة، فتجرى بشكل يدعم الانسجام بين مرحلة التعليم الثانوي و المراحل التي قبله و التي تليه، و في إطار الإصلاح الشامل للمنظومة التربوية الذي ينسجم مع متطلبات المجتمع وكذا وتيرة تطور العلوم و التكنولوجيا.

1-إصلاح التعليم الثانوي:

-تعليم ثانوي عام و تكنولوجي يوجه لمتابعة الدراسات في التعليم العالي.

تعليم ثانوي تقني وضع للتحضير لسوق العمل.

-نتجنب الاختصاص المبكر لتمكين التلاميذ من التجانس المعرفي، وإقامة قاعدة للثقافة العامة.

-تنظيم التعليم الثانوي وفق الهيكلة الجديدة:

في بداية الموسم الدراسي 2005-2006شرع في تطبيق الهيكلة الجديدة لتعليم الثانوي، حيث تستغرق مرحلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ثلاث سنوات وتختتم بشهادة البكالوريا.

أ-تنظيم التعليم الثانوي العام والتكنولوجي:[2]

تم تنظيم هذه المرحلة في جذعين مشتركين في السنة الأولى وستة شعب في السنة الثانية

أولا:جذع مشترك آداب

ثانيا:جذع مشترك علوم وعلوم تكنولوجي

ويتفرع الجذع المشترك آداب في السنة الثانية إلى:

-شعبة اللغات الأجنبية

-شعبة الآداب و الفلسفة

ويتفرغ الجذع المشترك علوم وعلوم تكنولوجيا في السنة الثانية على:

-شعبة الرياضيات

-شعبة التسيير و الاقتصاد

-شعبة العلوم التجريبية

---

[1] وزارة التربية الوطنية: **مشروع إعادة تنظيم التعليم و التكوين ما بعد الإلزامي**، الجزائر، فيفري 2005.

[2] وزارة التربية الوطنية: **المرجع نفسه** .



-شعبة التقنية الرياضية وفيها أربعة فروع

*هندسة ميكانيكية *هندسة كهربائية

*هندسة مدنية *هندسة الطرائق

-يستقبل التعليم الثانوي العام و التكنولوجي التلاميذ الذين أنهوا أطوار لتعليم الإلزامي بنجاح،ومهما كانت الشعبة المتبعة، فإن تلاميذ هذا الطور يتلقون بالنظام تعليما متينا في التاريخ والتربية المدنية و الإعلام الآلي

ب-الأسس التنظيمية لشعب التعليم الثانوي العام والتكنولوجي:

يرتكز الجذع المشترك في السنة الأولى ثانوي على ثلاث قواعد:

أولا:استقبال السنة الرابعة متوسط.كنموذج لتنظيم القواعد التعليمية وضمان الاستمرارية التربوية و البيداغوجية في اتجاه الحفاظ على المواد المدرسة في التعليم المتوسط

ثانيا:ترجمة المجهودات من خلال عملية التوجيه إلى مختلف الشعب و تغطية نتائج السنة الرابعة متوسط،من خلال عملية التوجيه المسبق حسب رغبات التلاميذ وميولهم، مع تفعيل التوجيه الأكثر موضوعية عند نهاية الجذع المشترك، الذي يسمح بتعديلات التوجيه المسبق.

ثالثا-تدعيم وتعميق التربية الأساسية وإقامة قاعدة ثقافية عريضة من المعارف والكفاءات الثابتة التي تمكن المتعلم من الدخول عالم التمهين، واختيار الدراسة الأكاديمية.تنظم الشعب في سنتين الثانية والثالثة بين الجانب النظري و التطبيقي حسب مجال الاختصاص و تنتهي المواد بالملمح المميز لكل شعبة

و تتبنى النظم التعليمية في مختلف الشعب على الأسس الآتية:

1-الأسس المشتركة:

يجب أن تحتوي كل شعب على مواد تعليمية خاصة، و مواد تعليمية مشتركة مع شعب أخرى وكل منها،تختلف عن الأخرى من خلال[1].

*الحجم الساعي

*المعاملات

و المواد الأساسية كل شعبة بمثابة العمود الفقري لها، تضبط شروطها وقيمها الأساسية،وتميزها عن غيرها من الشعب. و يكون الحجم الساعي الأسبوعي الخاص بكل الشعب مطابقا

[1] وزارة التربية الوطنية: المنشور الوزاري رقم: 0.10.05 /10. المؤرخ في 2010/01/26.



للمقاييس العالمية المحددة من 32و 36ساعة، ومجموع معاملات المواد الأساسية يساوي ثلثي[3،2]مجموع معاملات مواد الشعبة على الأقل،ويقوم تدريس المواد المشتركة أساسا على مراعاة

-اللغات الأساسية[اللغة، الرياضيات،الإعلام الآلي]

المواد التي تبني الشخصية على أسس القيم الوطنية و الإنسانية العالمية الأخلاقية الثقافية و الاجتماعية أو الروحية[فلسفة –تاريخ -تربية وطنية أو دينية]

-مواد الإيقاظ و تربية الأذواق والمواهب[الفنون و الموسيقى، الأشغال اليدوية و الرياضية]

-المواد الموجهة لاكتساب الكفاءات في مجال تكنولوجيا المعلومات و الاتصال.

2-الأسس الخاصة بكل شعبة:

تتميز كل شعبة عن الأخريات دون إلتباس في التسمية، و بالمواد الأساسية و بالحجم الساعي و بمعاملات المواد.

كما تم خلق أقسام الامتياز في ثلاثة شعب، الرياضيات، تقني رياضي، الفلسفة، على مستوى خمس ثانويات عبر الجزائر: ثانوية ابن الهيثم [الجزائر]، الإخوة بسكري [قسنطينة]، ثانوية العقيد لطفي [وهران]،ثانوية العقيد سي الحواس [ورقلة]، ثانوية العقيد عثمان [بشار]، إضافة إلى إنشاء ثانوية رياضية تضم التلاميذ ذو المهارات العالية، إضافة إلى إنشاء ثانوية خاصة بالرياضة، ينتقل إليها التلاميذ الذين لهم مواهب رياضية في مختلف التخصصات الرياضية،حيث يتابعون إلى جانب الدراسة تكوينا في مختلف أنواع الرياضة.



مخطط التنظيم المقترح للتعليم الثانوي العام و التكنولوجي

إعادة هيكلة مرحلة ما بعد الإلزامي

هندسة الطرائق: GP

هندسة ميكانيكية: GM



3-أهداف التعليم الثانوي العام و التكنولوجي في الجزائر:

فقبل ذكر أهداف التعليم الثانوي العام و التكنولوجي يجدر بنا التذكير بأن وجهات نظر التربويين و المختصين في مجال التعليم تختلف حول أهداف التعليم الثانوي، فالبعض ينظر إلى أنها المرحلة التي تساعد الطلاب على تأهيلهم كمواطنين منتجين في المجتمع، و الأكثرية ترى أن مرحلة التعليم الثانوي ينبغي أن تهتم بشكل رئيسي بإعداد الطلاب للتخصص في المرحلة الجامعية.

و على كل، فالهدف العم من التعليم الثانوي هو خلق الشخصية السوية، تلك الشخصية التي تتعدى مرحلة المراهقة بسلام، فالهدف العام يكمن في إيجاد "الطرق الناجحة التي تساعد الناشئة المراهقين في الانتقال السليم من الطفولة و الحياة المدرسية إلى النضج الكامل و حياة المجتمع"[1].

-و التعليم الثانوي العام و التكنولوجي في الجزائر يصبو إلى الغايات التالية:

1-المساهمة في تطوير و تحسين المستوى المعرفي لدى المواطنين.

2-تحضير حاملي الشهادات ذوي مستويات معرفية و كفاءات معادلة لمستويات و مقاييس دولية مع تدعيم قيم الثقافة الوطنية و الحضارة و العالمية نلاحظ هنا تكييف هذه الغايات مع التحولات التي يشهدها العالم و ضرورة مواكبة أهم التطورات العالمية من خلال الاتصال الفعال مع بقية المجتمعات الأخرى، و للتفصيل أكثر في هذه الأهداف أكثر يمكن تصنيفها إلى:[2]

أ-أهداف التربية العامة: و تشمل:

-إيقاظ الشخصية: الفكر الناقد، الإبداع، الاستقلالية، الفضول.

-الحياة الاجتماعية: التعاون و الاتصال، معرفة الحقوق و الواجبات، الحياة و الضغوط الاجتماعية.

-الثقافة العامة: معارف أساسية مندمجة و قابلة للتجديد قصد تعلم كيفية التعلم.

[1] محمد الفالوقي: مرجع سابق، ص ص 123-124.

[2] وزارة التربية الوطنية: **مشروع إعادة تنظيم التعليم و التكوين ما بعد الإلزامي**، مرجع سابق.



ب-أهداف منهجية:

-الطرائق العامة للعمل، العمل الفردي و الجماعي، البحث و التحقيق، الاتصال.

-طرائق تشجيع حسن الأداء و العمل و روح الفهم.

-طرائق التفكير و خاصة العلمي منه.

ج-التحكم في وسائل المعرفة:

-التحكم في اللغة الوطنية.

-معرفة اللغات الأجنبية، و التحكم في لغتين أجنبيتين على الأقل.

-التحكم في العمليات المنطقية الرياضية.

-التحكم في اللغتين الفنية و الإعلامية.

و الملاحظ على هذه الأهداف أنها تجاوزت عقبة ازدواجية الغايات التي شاهدتها مرحلة التعليم الثانوي في الجزائر منذ الاستقلال و التي أدت إلى قصور و عدم تحديد الأهداف المراد بلوغها بدقة مما نجم عنه فوضى كبيرة في المناهج، وكثرة المبادرات الارتجالية التي لم تراعي متطلبات العصر و مكونات المجتمع الجزائري.

و التأكد من تحقيق هذه الأهداف و نجاعة هذا الإصلاح يتطلب وقتا طويلا سواء فيما يتعلق بتقبل المجتمع ككل لها أو وضعها موضع التطبيق- بدأ تطبيق هذه الإصلاحات مع بداية الموسم الدراسي الماضي[2005-2006]-أو الحصول على نتائجها، فالأجدر إعطائها الوقت الكافي لتثبيت مرتكزات عملية الإصلاح هذه ، فقد أشارت تقارير منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية [O.C.DE] أن التغير التربوي بطيئ في تقبل الناس له،

و التطبيق على نطاق واسع للتجديدات التربوية قد يتطلب في تقدير البعض خمسين عاما أو أكثر، وهناك تقدير آخر يقول أن 3% فقط من المدارس تتبنى التجديد و التغير بعد 15سنة من الظهور.وقد وجد مورتmort من الدراسة التي قام بها أن التبني الكامل للتجديد يتطلب ما يقارب من خمسين عاما، بعد ظهور التجديد لأول مرة[1]

-إضافة إلى عامل الوقت هناك عامل الوضوح في المبادئ و القوانين ومدى تطبيقها، فابن خلدون مثلا يعزو النتائج الحضارية المحصلة لمجتمع ما إلى صناعة التعليم، ازدهارا وركودا، إقبالا أو

[1] محمد منير مرسي: **الإصلاح و التجديد التربوي في العصر الحديث**، عالم الكتب القاهرة، مصر، 1996، ص 25.



إجحاما ما، فشلا أو نجاحا إلى القائمين عليها من حيث إدراكهم لمبادئها و قوانينها من ناحية، ومن حيث تطبيقه لهذه القوانين من جهة أخرى[1]

لقد تميز التعليم الثانوي في بداية القرن الواحد والعشرين بإعادة هيكلة، أفرزت نمطين من التعليم الثانوي العام و التعليم الثانوي التكنولوجي حيث تم البدء في تطبيق هذه الهيكلة بداية من السنة الدراسية 2005-2006، حيث تم إلغاء شعبة العلوم الإسلامية، كما تم أيضا تغير البرامج والمناهج الدراسية لكل شعبة بما يتوافق مع أهداف الإصلاحات.

أما شهادة الباكالوريا فقد صار عدد الشعب المعنية بهذا الامتحان ستة شعب هي:

-لغات أجنبية -تسير واقتصاد -رياضيات

-لغات وفلسفة -علوم تجريبية -تقني رياضي

كما تميزت شهادة الباكالوريا خلال هذه الفترة[2000-2005] باجراء دورتين في السنة الواحدة و ذلك عامي 2001 و 2003 وتعد هذه سابقة في تطور نسبة النجاح في الباكالوريا خلال هذه الفترة.

جدول رقم[18] تطور نسب النجاح في شهادة الباكالوريا[2000-2005]

السنة الدراسية	نسبة النجاح في البكالوريا
[1999-2000]	%28.72
[جوان 2001]	%29.55
[سبتمبر2001]	%08.33
[2001/2002]	%29.21
[جوان 2003]	%25.78
[سبتمبر 2003]	%27.17
[2003/2004]	%38.30
[2004/2005]	%37.29

لمصدر:الديوان الوطني للإحصائيات: نتائج الباكالوريا[1999-2005]الجزائر19/12/2006 [Http:www.Ons.Dy/Them.Stm]

كما شهد قطاع التعليم الثانوي تطورا مضطردا يعكسه بلوغ عدد التلاميذ رقم المليون تلميذ في الموسم الدراسي 2002/2001، و تجاوز عدد المؤسسات التعليم الثانوي العام، الآلف مؤسسة في الموسم الدراسي 2005/2004، هذا بالإضافة إلى تراجع عدد الأساتذة الأجانب ليصبح 75 أستاذ بعدما

[1] عبد الأمير شمس الدين: **الفكر التربوي عند ابن خلدون**، دار الكتاب العلمي، بيروت لبنان، 1991، ص 79.



كان 4498في الموسم الدراسي 1986/1985، مع تسجيل ارتفاع عدد الأساتذة ليصل إلى 60.58أستاذ في 2005/2004، و الجدول رقم[10]يبين التعليم الثانوي في هذه الفترة.

جدل رقم[19]:تطور التعليم الثانوي[2005-2000]

السنة الدراسية	التلاميذ	الأساتذة		هياكل الاستقبال		
		الجزائريين	الأجانب	ثانويات	متاقن	متعددة
[2001-2000]	9.75.862	55.588	118	825	446	151
[2002-2001]	1.041.047	57.274	111	885	249	155
[2003-2002]	1.095.730	57.747	90	925	246	159
[2004-2003]	1.122.395	59.117	83	970	248	163
[2005-2004]	1.123.123	60.185	75	1015	244	159

المصدر: الديوان الوطني للإحصائيات التعليم الثانوي[200-2005]،الجزائر.

[Httb://www.Ons.Dy/Them-Sta.Htm]19/12/2006

رابعا:إصلاح التعليم الثانوي في الجزائر في مطالع القرن الحادي والعشرون.

تكتسي عملية الإصلاح أهمية بالغة في حياة الأمم ،للتغير الحاصل على مستوى نظمها المختلفة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية ،فمن خلال عملية الإصلاح والتجديد المتواصل تضمن هذه الأمم تحقيق القدرة على مواكبة هذا التغيير والتكيف مع مستجدات الحاضر والاستعداد للمستقبل.

إن النظام التربوي كوحدة مركزية ذات علاقة ارتباطية وثيقة تأثير وتأثر مع بقية الأنظمة في المجتمع ،كانت تحت مجهر الإصلاح والتجديد رغبة في تحقيق الغايات والأهداف المسطرة.

1 -استراتيجيات إصلاح المناهج:

قبل الشروع في الحديث عن استراتجيات الإصلاح ومخططاته وأساليبه ...الخ كان لزاما علينا الإشارة إلى تعريف الإصلاح التربوي.

1-1 تعريف الإصلاح التربوي:

معروف أن الإصلاح في اللغة جاء من الفعل أصلح إصلاحا (ص –ل –ح)في عملية أي أتى بما هو صالح.ونقول أصلح أي أزال فساده،وفي المتخاصمين وفق بينهم ونقول:أصلح إليه أي أحسن[1].

[1] جبران مسعود:معجم الرائد ،**المعجم الأحدث والأسهل**،دار العلم لملايين ،بيروت ،لبنان، 2001، ص 131.



أما اصطلاحا فيعرفه **عبد القادر فضيل**"هو ذلك التغيير الجذري لبنية النظام والتجديد الكلي للأسس التي يقوم عليها والعناصر السياسية التي توجهه"[1]

إذن مفهوم الإصلاح التربوي يرتبط بمفاهيم متعددة منها:**التجديد والتغيير والتحديث**.

ومعظم مصطلحات التربية وعلم النفس التربوي يعرفون الإصلاح التربوي بأنه ذلك النظام التربوي بما في ذلك النظام التعليمي ومناهجه وذلك من خلال إجراء الدراسات التقويمية ثم البدء في عملية التطوير وفق مقتضيات المرحلة الراهنة والرؤى المستقبلية للنظام التربوي ،وفي هذه الحالة تكون الاتجاهات العالمية ومظاهر التجديد التربوي من أهم الأمور التي توضع في الاعتبار[2].

إذ الإصلاح التربوي هو عملية شاملة تنطوي على تغيرات هيكلية و هامة في النظام التربوي وعليه يصبح الإصلاح التربوي كجزء لا يتجزأ من عملية تحول اجتماعي شامل في المجتمع[3]. وبالتالي فهو مجموعة من الإجراءات التي تستهدف مدخلات العملية التربوية التي ترمي إلى تحسين المردود التربوي (المخرجات)من خلال التغيير الجذري أو التدريجي ضمن إطار مجموعة من الأهداف والاتجاهات والمبادئ التي يقوم عليها النظام التربوي.

وتجميعا لهذه العناصر يمكن صياغة التعريف الإجرائي للإصلاح التربوي **يمكن القول أن الإصلاح التربوي هو عمليات فكرية يقوم بها المختصون بعد تأكدهم من وجود خلل معين على مستوى المنظومة التربوية فتبرمج جملة تعديلات وتغيرات لمواجهة هذا الخلل ولمواكبة الأنظمة الحديثة للوصول إلى نتائج فعالة من خلال التحسينات التي تمس المدرسة ،التنظيم ،الإدارة ،البرامج التعليمية ،طرائق التدريس ،الكتب المدرسية وغيرها.**

2-1 استراتيجيات إصلاح المناهج:

الإستراتيجية التربوية كما جاء في معجم علوم التربية ،ترسم على المدى الطويل نسبيا مسيرة التربية ومجراها العمل بما يتناسب والسياسة التربوية المتبناة ،وتحقيق أهدافها من خلال ما تستخدمه من تقنيات ووسائل كما تحسب كل ما يمكن أن يواجهها من مشكلات و تتصدي لها.

ويفترض للنظام الجزائري أن يكون قد انتهج واحدة من الاستراتيجيات الإصلاحية التي حددها علماء التربية وعلماء الاجتماع كما يلي:

---

[1] عبد القادر فضيل:**المدرسة الجزائرية :حقائق وإشكالات** ,جسور للنشر والتوزيع ,الجزائر ,2009 ،ط 1 ,ص 63.

[2] . هيئة محمد عبيد : **معجم مصطلحات التربية وعلم النفس** ،دار البدا ية للنشر والتوزيع ،ط 1،عمان ،الأردن، 20008، ص 23.

[3] دلال ملحس استيبة ، عمر موسي سرحان :التجديدات التربوية ،دار وائل للنشر،عمان ،الأردن، 2008.



*الإستراتيجية **العقلانية** وتنطلق من أسس فكرية محددة ،وتستند إلى الدراسات العلمية وتفرض استعداد الناس المقصودين بها وإقناعهم بها ،بحكم موضوعيتها.

_*الإستراتيجية **التوجهية**: وتعتمد على جدب اهتمام الناس المعنيين، واستثمار عواطفهم،و كسب ثقتهم و تعديل مواقفهم واتجاهاتهم للمشاركة في التغيير وتنفيذ ما يطلب منهم.

***الإستراتيجية السياسية الإدارية**:في وضع إستراتيجية تطور التربية في البلاد العربية والمنبثق عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم أربعة بدائل للإستراتيجية التربوية ،متدرجة حسب فاعلية كل واحدة [1]،يفترض أيضا أن تكون الإصلاحات الجزائرية قد اتبعت أحداها أو مزجت من أكثر من واحدة وهي كما يلي:

1-إستراتيجية الاستمرار الخطي:

تهدف إلى مد الحاضر إلى المستقبل في اتجاه خطي ،ومتابعة الاتجاهات الحاضرة دون تعديل كبير ،ومن نتائج هذا النوع من الاستراتيجيات زيادة نسبة الإهدار و الفاقد التربوي و اختلال التوازن بين التكوين النظري والتكوين التطبيقي نتيجة عدم الاهتمام بالتعليم التقني ،مما تؤدي إلى عدم استجابة التربية لمتطلبات الفرد والمجتمع الداخلية والخارجية.

2-إستراتيجية الإصلاح الجزئي للكفاية الداخلية:

يقوم هذا النوع من الاستراتجيات الإصلاحية بتبني بعض المحاولات لإصلاح جوانب محدودة ومتفرقة في التربية المدرسية ،كالمناهج والطرائق والكتاب المدرسي ،دون الاعتماد على البحوث التربوية للتخطيط المحلي للإصلاحات ،وما يمكن أن تحققه هذه الإستراتيجية هو إصلاح الكفاية الداخلية والانسجام الداخلي للمناهج ،دون عناية واضحة بخصائص المجتمع ومتطلبات التنمية الشاملة ،مما يفقد المناهج واجهتها الخارجية وقيمتها الوظيفية وبالتالي عزوف المتعلمين عنها .

3- إستراتيجية التجديد الشامل للتربية:

تعتبر هذه الإستراتيجية علاج لنقائص النماذج السابقة ،حيث تغطي في إصلاحها النظام التربوي بجوانبه الكمية والكيفية بغية تجديده ،فهي تعتمد على البحث التربوي والتفكير التربوي الحديث في إطار علاقات للنظام التربوي ببقية النظم ،والمنظومات الاقتصادية والسياسية والثقافية ،وقد دعت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم التابعة للجامعة العربية ،إلى إحداث إستراتيجية التجديد الشامل للتربية ،ليس على مستوى البلد الواحد فحسب ،إنما تكون شاملة لكل البلدان

[1] عبد الحميد مهري وآخرون: **إستراتيجية تطوير التربية العربية** ،ط 1،المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ،1976،ص 220.



العربية ،لتستجيب لمتطلبات المنظمة ككل ،وحل مشكلاتها ،مع ضرورة التعاون والتكامل والتكافل لاستثمار مواردها البشرية[1].

2 -السياق السياسي والتقني لإصلاح المنظومة التربوية:

أ-السياق السياسي:

يعرف الجميع أن الإصلاحات التربوية الجزائرية كانت بفعل قرار سياسي من رئيس الدولة شخصيا ونظرا لكل الاعتبارات التي ذكرنها سابقا.بالإضافة إلى الضغوط الدولية ،وعولمة التعليم وسوق العمل ،بادر الرئيس الجزائر شخصيا إلى تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية في شهر ماي في **سنة 2000**،تتألف هذه اللجنة من**157** عضو ،تم اختيارهم من بين الشخصيات الوطنية البارزة ،واستنادا إلى كفاءاتهم المشهودة في عالم التربية والتكوين ،كلفت اللجنة بإجراء تشخيص شامل لمختلف أوجه القصور وتحديد مشكلات التعليم والتعلم ،وتحليل أسباب ضعف المردود الذي عانت منه المدرسة الأساسية ،استغرقت أشغال اللجنة تسع شهور ،بعدها قدمت تقريرها في شهر مارس **2001** إلى رئيس الجمهورية ،محتوياتها على مقترحات حول مشروع سياسة تربوية جديدة وشاملة.

عكف مجلس الحكومة على دراسة محتوى التقرير على مدى خمسة اجتماعات تناول المجلس خلالها دراسته المحاور التي احتواها التقرير وهي كما يلي:

-**المحور الأول** : يتعلق بتشخيص نقائص الوضع التعليمي الحالي والتحديات التي ينبغي على المنظومة الجديدة مواجهتها.

-**المحور الثاني**: يتعلق بكيفيات تجديد الفعل البيداغوجي والمواد الدراسية.

-**المحور الثالث**: يتضمن إرساء قواعد التكوين والتاطير الجديد.

-**المحور الرابع:** يتناول دراسة الإطار العام لتنفيذ الإصلاحات.

-**المحور الخامس**: خصص بفحص الإجراءات الخاصة بالتعليم العالي والبحث العلمي[2].

تولت اجتماعات مجلس الحكومة ،واستمرت من **3 فيفري 2002** إلى غاية **19 مارس 2002:**

حيث خصص أخر اجتماع لفحص الخطة التي أعدها فريق العمل الذي نصب في **6 مارس 2002** ،يوم **30 افريل 2002** عرض ملف إصلاح المنظومة التربوية على مجلس الوزراء الذي اتخذت عددا من القرارات ،تم إدراجها ضمن برنامج الحكومة ،وتعلقت هذه القرارات بثلاثة محاور كبرى سنعرض البعض منها كما جاءت في تقرير مجلس الوزراء.

---

[1] خير الدين مهني: مرجع سابق ،ص 225.

[2] ابو بكر بن بوزيد :**إصلاح التربية في الجزائر ،رهانات وانجازات** ،دار القصبة. للنشر ،ص 26.



المحور الأول:إصلاح مجال البيداغوجيا:

*إصلاح البرامج التعليمية.

*إعداد جيل جديد من الكتب المدرسية.

*استعمال الترميز الدولي في العلوم الدقيقة والتجريبية، وإدخال المصطلحات العلمية بلغة مزدوجة ابتداء من المرحلة التعليم المتوسط.

*إعادة تأهيل شعب الامتياز في الرياضيات وتقنيات الرياضيات والفلسفة .

*تعديل برامج التربية الإسلامية والتربية المدنية.

*إعادة تأهيل تدريس التاريخ في جميع المستويات.

*تعميم استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال الجديدة...الخ.

المحور الثاني:إرساء منظومة متجددة للتكوين وتحسين التاطير البيداغوجي والإداري:

*تكوين معلمي المرحلة الابتدائية في مدة ثلاث سنوات بعد شهادة البكالوريا وذلك على مستوى معاهد تكوين وتحسين مستوى المعلمين.

*تكوين أساتذة التعليم الثانوي التكنولوجي على مستوى المدرسة العليا للتعليم التقني.

*أعداد مخطط وطني لتحسين وترقية مستوى التاطير.

*إعادة تأهيل الأسلاك التعليمية.

_المحور الثالث:إعادة التنظيم الشامل للمنظومة التربوية:

*التعميم التدريسي للتربية ما قبل المدرسة لفئة الأطفال البالغين 5 سنوات.

*تخفيض مدة التعليم الابتدائي من 6 إلى 5 سنوات.

*تمديد مدة التعليم المتوسط من 3 إلى 4 سنوات.

*إعادة تنظيم مرحلة التعليم ما بعد الإلزامي في ثلاثة فروع:التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ،التعليم التقني والمهني والتكوين ،التعليم العالي[1].

عرض هذا المشروع على المجلس الوطني سنة **2002** ،وصادق عليه بغرفتيه ،ليدخل حيز التنفيذ مع بداية السنة الدراسية **2003-2004** وفعلا تم تنصيب السنة الأولى من التعليم الابتدائي بمقتضى **المقرر 1 رقم 007**/و.ت.و/أ.خ والمؤرخ في **2003/04/14**.والمقرر **2 رقم 23**/و.ت.و/أ.ع المؤرخ

[1]ابو بكر بن بوزيد:مرجع سابق ،ص 28.

في **2004/04/13**.وتطبيقا للمنشور الوزاري المتعلق بالتحضير التربوي للدخول المدرسي سنة 2003-2004.[1]

ب-السياق التقني:

وكنتيجة للتدابير السياسية ،تقرر اتخاذ مجموعة من الإجراءات التقنية التنفيذية تقتضي إنشاء هيكلة جديدة مختصة توضع تحت الوصاية المباشرة لوزارة التربية الوطنية للمناهج ،والمجموعات المتخصصة في المواد.

ب -1 اللجنة الوطنية للمناهج :

هي هيئة استشارية تتولى إعداد تقارير الخبرة العلمية والبيداغوجية ،تتكون حاليا من 24 عضوا برئاسة شخصية بارزة في عالم التربية الوطنية ،يتم تعيين أعضائها إما بصفتهم الرسمية (مديرون مركزيون في وزارة التربية)أو بالنظر إلى خبرتهم المشهودة في ميدان التعليم والتكوين أو البحوث التربوية(مفتشو التربية والتكوين على مستوى الوزارة و الأساتذة الباحثون في قطاع التعليم العالي). تمت ترقية اللجنة الوطنية للمناهج إلى مجلس وطني للمناهج ،طبقا للترتيبات المنصوص عليها في القانون الصادر **بتاريخ 8 جانفي 2008** والمتضمن القانون التوجيهي المتعلق بالتربية،تتولى اللجنة الوطنية للمناهج دراسة الآراء وبتقديم المقترحات بخصوص جميع القضايا المتعلقة بالبرامج الدراسة وخاصة:

*إعادة التصميم الشامل لنظام التمدرس

*إعداد مخطط مرجعي عام للمناهج.

*تحديد ملمح تخريج التلاميذ في نهاية كل مرحلة.

*إعداد مذكرات منهجية وأدلة مرجعية لتصميم وبناء البرامج الخاصة بكل مادة دراسية أو مجموعة مواد

*التطبيق على مشاريع البرامج التي تحدده المجموعات المختصة للمواد (G-S-D)مع التأكد من تطبيقاتها من المخطط المرجعي العام للمناهج ،و مع مستوى المعارف والتطورات التكنولوجية من جهة أخرى.

*تحديد كيفيات تقويم التعلمات وإجراء الاستدراك والتكفل النفسي والبيداغوجي الذين يعانون صعوبات تعليمه.

---

[1] وزارة التربية الوطنية:المنشور الوزاري رقم 245/و.ت.و/أ.ع المؤرخ في 2003/06/04 **المتعلق بتنصيب السنة الأولى من التعليم المتوسط.**



ولكي تتمكن اللجنة الوطنية للمناهج من أداء مهامها على الوجه الأكمل ،عملت بالتنسيق مع المفتشية العامة بوزارة التربية إلى تنصيب المجموعات المتخصصة في المواد.

ب -2 المجموعات المتخصصة في المواد:

كتنظيم فرعي عن اللجنة الوطنية للمناهج ،تقوم اللجنات المتخصصة بالمواد ،والتي يبلغ عدد أعضائها **265** عضوا موزعين على **24** مجموعة أي مادة بتصميم البرامج التعليمية والوثائق المرافقة لها ،تندرج مهامها ضمن توجهات وزير التربية الوطنية ووفقا لمحتويات المخطط المرجعي العام الذي تعده اللجنة الوطنية للمناهج[1].

ب -3 المخطط المرجعي للمناهج:

تتولى اللجنة الوطنية للمناهج ،تصميم المخطط المرجعي العام ،وذلك بالاعتماد على المعطيات الصادرة عن وزارة التربية الوطنية ،والمتعلقة بالهدف العام للمرحلة التعليمية ومجموعة المواد المقررة في هذه المرحلة إن المخطط المرجعي إذا هو وثيقة رسمية تحدد العناصر التنظيمية للبرامج ،ويعتبر بمثابة ميثاق عملي يحدد الكفايات المقررة بخصوص تخطيط البرامج وتصميمها ،تطبيق لمبدأ التنسيق الأفقي والتكامل بين المواد ،وضمان الترابط بين مختلف المستويات وتحقيق التكامل العمودي.

ج -3 ترقية المواد الدراسية المساهمة في بناء الشخصية:

أصبح معروفا لدى الطلبة على النطاق الواسع ،أن العناصر الثقافية المكونة لنمط المعيشة في مجتمع ما ،إنما تنقسم إلى ثلاث فئات رئيسية ،هي عموميات الثقافة ،خصوصيات الثقافة ،متغيرات الثقافة ،والمعروف أيضا أن العموميات تتمثل في مقومات الشخصية الفردية والاجتماعية وهي ثابتة لا تتغير و حتى لا تتشوه هذه المقومات أو كل المناهج التعليمية مهمة تنقيتها من الشوائب وتطويرها بالإضافة إلى ترسيخها لدى الأجيال والمحافظة عليها بزيادة حجمها الساعي ،و معاملتها واستمرار تدريسها في كل المستويات و ترقية محتوياتها وفي هذا الشأن وتجسيدا لبعد الوطني الذي يعد أساسا مرجعيا للأهداف التربوية ،والذي يكرس العروبة والإسلام والتاريخ والتربية المدنية .نظمت ندوة وطنية ضمت مجموعة كبيرة من المختصين سبل تجسيد هذا البعد المرجعي ومنه تجسيد مقومات الشخصية الجزائرية من خلال ترقية المواد الدراسة المرتبطة بها وهي:اللغة العربية ،الامازيغية ،التربية الإسلامية ،التاريخ والتربية المدنية.

[1] Groupe 5pécialisé en discipline.



وبما أن التاريخ يمثل احد الأسس التي بنيت عليها الدراسة سنقوم بالتطرق إليه ضمن هذه الإصلاحات التربوية الجديدة.

بما أن مادة **التاريخ** كانت دوما مادة مهمة في البرامج التعليمية للمنظومة التربوية ،فان تدعيم تدريسها ضمن الإصلاحات الجديدة ،يتجلى على مستوى مضامين البرامج وتوزيعها عبر المسار الدراسي ،وكذا على مستوى الكتب المدرسية وغيرها من السندات التعليمية وبطرائق بيداغوجية ،والحجم الساعي المخصص له والذي يتضاعف منذ الشروع في تطبيق الإصلاحات وحتى سنة **2009**. حيث يقدر الحجم الساعي السنوي في المرحلة الابتدائية ب **60 ساعة** بعد أن كان **28 ساعة** ،وفي المرحلة المتوسطة انتقل **من 58 غالى 120 ساعة** ،أما في **التعليم الثانوي** فقد أضيفت **24 ساعة** إلى الحجم المتخصص للشعب الأدبية و **22 ساعة** لشعب الاقتصاد والتسيير ،و **14 ساعة** كبقية الشعب العلمية والتكنولوجية وفيما **يخص التحسينات التي أدخلت على مادة التاريخ معرفيا ومنهجيا** فيمكن ا يجازها كما يلي:

*يتم التعرف على تاريخ العالم وفق ما تقدمه البرامج الدراسية من معلومات منظمة في شكل علاقات تصنع في الجزائر في مركزها ثم تتسع تلك العلاقات تدريجيا لتشمل فضاءات مكانية وزمنية أبعد فأبعد .

*تقديم مواد تدريس مادة التاريخ بسنتين أي في السنة الثالثة عوض في السنة الخامسة.

*معالجة المواضع التاريخية وفق مقاربتين هما المقاربة المبنية على الترتيب الزمني للأحداث ،وهي التي تتبع للتلاميذ إمكانية تتبع الأحداث السياسية المتعاقبة واستيعاب مفهوم الصيرورة التاريخية العام من التمييز بين الفترات التاريخية المتميزة عن بعضها ،أما المقاربة الثانية:فهي المقاربة التحليلية أو الموضوعاتية ،التي يهتم أكثر بدراسة ما سبق الأحداث التاريخية وما يليها ،والإشكاليات التي يطرحها تحليل العلل والنتائج وتحديد العلاقات الموجودة أو الممكنة من تلك الإشكاليات.

3 -مستلزمات وصعوبات الإصلاح التربوي الجديد في مادة الاجتماعيات:

لتدعيم البعد النوعي الممنوح وبعد إصلاح المنظومة التربوية محركا قويا للتحولات الحضارية ،الثقافية والاقتصادية والاجتماعية ،فان عملية إصلاح المناهج وإعداد الكتب المدرسية المكيفة والملائمة تعد حتما من العناصر الأساسية التي لا يمكن تفاديها.

غير أننا لا نستطيع تطوير وتنفيذ المناهج دون فعالية مهما كانت قيمته ،**دون التكفل الجيد بتكوين المدرسين تكوينا يؤهلهم لذلك.**



إن تطبيق المناهج الجديدة المعتمدة أساسا على المقاربة بالكفاءات تتطلب تحويلا حقيقيا للاستراتيجيات التربوية ،منطق التكوين ،طرائق التقييم ،تسيير الأمور...الخ

*إن مفهوم التعلم قد تطور تطورا عميقا منذ أكثر من عقدين ،بفضل البحث في تعليمية المواد ،تجربة المدارس الناشطة للتربية الحديثة ،بيداغوجية المشاريع ،مقاربة التفاعلية ،التعاونية و التشاورية ،ومن ثم فان تعليم اليوم لا يقتصر على جلب المعلومات فحسب ،بل يعتمد أساسا على جعل التلميذ في وضعيات تحفزه وتكسبه معنى للمعرفة والعمل المدرسي .

*وهنا يتعلق الأمر بتغيير الجذري لمهنة المعلم أو الإنسان ،فمهما كانت درجة اختصاصه عليه أن يشعر بأنه مسئول عن التكوين الشامل لكل تلميذ وليس فقط مسئولا عن المعارف المتعلقة بمادته ،وهذا يعني نوعا جديدا من المهنة في تكوين المعلم أو الأستاذ وهنا تكمن مصير ومستقبل المنظومة التربوية.

أ*الوسائل التعليمية:

*يقصد بالوسائل التعليمية مختلف الأدوات اللازمة لنشاط معين،يتم توظيفها من طرف المدرس والمتعلم معا.

*فتحويل الخبرة المدرسية إلى خبرة في الحياة هي الغاية المثلى من التعليم وبهذا الاعتبار ،يصبح تعلم لغة الاتصال ورموزه وخطابه من المهارات الواجب اكتسابها ،حتى ينسجم التلميذ مع عصره ،هذا العصر الذي احتلت فيه الصورة والرسم والمخطط مكانه عامة في الحياة اليومية ،ومن هنا تكتسي الوثائق الموجودة في الكتب المدرسية أهميتها كأداة لتطوير القدرة على الملاحظة والتحليل والتركيب والاستنتاج والمقارنة وإصدار الأحكام.

ب*انواع الوسائل التعليمية:

يضيف خبراء الوسائل التعليمية والتربويون الذين يهتمون بها ،وبأثرها على الحواس الخمس عند الدارسين بالمجموعات التالية

المجموعة الأولى : الوسائل البصرية تمثل:

1*الصورة المعتمة والشرائح والأفلام الثابتة.

2*الأفلام المتحركة والثابتة.

3*الصورة.

4*الخرائط.

5*الكرة الأرضية.



6*اللوحات والبطاقات.

7*الرسوم البيانية.

8*النماذج والعينات.

9*المعارض والمتاحف.

المجموعة الثانية:الوسائل السمعية:

وتضم الأدوات التي تعتمد على دراسة السمع وتشمل:

1*الإذاعة المدرسية الداخلية.

2*المذياع "الراديو"

3*الحاكي.

4*أجهزة التسجيل الصوتي.

المجموعة الثالثة:ا لوسائل السمعية البصرية:

و تضم الأدوات والمواد التي تعتمد على حاستي السمع والبصر معا وتحوي كالأتي:

1*الأفلام الثابتة ،والمصحوبة بتسجيلات صوتية.

2*الأفلام المتحركة والناطقة.

3*التلفاز.

4* جهاز عرض الأفلام الفيديو

المجموعة الرابعة :وتتمثل في:

1*الرحلات الإقليمية.

2*المعارض التعليمية.

3*المتاحف المدرسية.

أ*2 الوسائل التعليمية التي توظف في تدريس مادة الاجتماعيات

الحقيقة أن الوسائل التعليمية التي تستخدم ويجب توظيفها في تدريس مادة الاجتماعيات متعددة ومتنوعة في آن واحد ويمكن تحديدها كالأتي:

-الكتاب المدرسي.

-الأطلس.

-الخرائط.

-الصور والإشكال والمجسمات.



-الجداول والرسوم البيانية.

-الوثائق والنشرات والبيانات والمصادر والمراجع.

*الأجهزة الجديدة مثل جهاز عرض الشفافيات وجهاز الفيديو والتلفزيون إلا أن الأطلس والخرائط هي أكثر الوسائل التعليمية استخداما وحاجة للتوظيف في دراسات المواد الاجتماعية فهي متوفرة وغير مكلفة وسهلة الحمل وإمكانية نقلها من صف لأخر.ولها ارتباط وثيق بالمناهج الحالية في مادتي التاريخ والجغرافيا.

*كما انه من الوسائل المعنية واللازمة التي يجب على أستاذ مادة الاجتماعيات أن يستعين بها:كالمنهاج والوثيقة المرافقة للمنهاج ،دليل الأستاذ على هذه الوسائل يتم النظرة إليها في الحقيبة البيداغوجية لأستاذ التعليم الثانوي.

وبالتالي تستخدم الوسائل المعنية في تدريس الاجتماعيات على نطاق واسع لتزويد التلاميذ بالخبرات الجديدة ،فهي تكتشف غموض الماضي ،وتغير الحاضر ،وبعث الروح و المعنى في محتوى المادة المقروءة ،وتفسير الخبرات و تضيف إليها الأبعاد والمعاني الضرورية ،التي قد تكون من الصعب على التلاميذ استجلاؤها وتلمسها **ورغم هذا كله إن تدريس مادتي التاريخ والجغرافيا يواجه الكثير من الصعوبات بحسب طبيعتها** ،من ذلك مثلا:

1*ارتباطها بالآماد الزمنية.

2*اختلاط الأحداث والتواريخ.

3*إدراك العلاقات المكانية.

4*إدراك أسباب الظواهر الطبيعية والاجتماعية المحيطة.

5*إدراك علاقات التأثير والتأثر بين الأفراد والظواهر.

6*تغير أساليب حياة الآخرين في إطارها الاجتماعي والاقتصادي والسياسي.

7*التفكير في مفاهيم العدل والحرية والظلم والحق والواجب والضعف والنوع[1]...الخ.

لذا فان استخدم الوسائل التعليمية في التدريس يصبح أكثر ضرورة في جميع مراحل الدرس سواء منها في مرحلة التمهيد للدرس:كان يستخدم الأستاذ الوسائل التعليمية في عرض أو النشاط لجذب انتباه التلاميذ ،وإثارة حب الاستطلاع لديهم وحفوهم على المشاركة في الأنشطة التعليمية التعليمة المرتبطة بها أم في مرحلة توضيح الأفكار والمعلومات والحقائق والعلاقات والتنظيمات للتلاميذ وتفسيرها كلها ليفهموا مادة الدرس والمشكلات الحقيقية التي سيتعرضون لها إذن أصبح

[1]فاطمة حسين العقبة :مرجع سابق 1 ص 72.



استخدام الوسائل التعليمية في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة أكثر من ضرورة لتلافي النقص الحاصل في المادة الدراسية الموجودة في الكتاب المدرسي ولإقامة الدليل الذي يؤكد المعنى المقصود من الدرس ويجعله أكثر وضوحا ،ولتدريب التلاميذ على الإنتاج ومراجعتها المعلومات التي سبق لهم دراستها وتلخيصها ،إضافة، و إمكانية استخدام الوسائل التعليمية في تقويم التلاميذ فقد يستخدم الأستاذ الخرائط والرسوم البيانية للوقوف على قدرة التلاميذ على الاستنتاج والتفسير لمعرفة مدى نجاحه في توضيح الدرس أو حل المشكلة.

4 -العقبات والقيود التي واجهت الإصلاح التربوي الجديد:

يمكن أن نقول انه من الفطرة أن يصادق كل إصلاح في شتى المجلات والأنشطة مجموعة من المعيقات أو المشاكل التي تعرقل السير الحسن لهذا الإصلاح وبلوغه الأهداف المسطرة ،وهذا ما يمكن إرجاعه إلى انعدام التخطيط المحكم وعدم رصد جميع المشكلات المحيطة به من مشكلات ثقافية ،اقتصادية أو الاجتماعية.

والنظام التربوي كغيره من النظم الاجتماعية الأخرى يعترض أو يخضع لمجموعة من التغيرات والإصلاحات وبالتالي هو غير بعيد أن تعترضه مجموعة من الصعوبات التي تعيق إبرازه لأهم الأهداف التي جاء بها هذا الإصلاح ،وعلى غرار هذا القول فقد تعرضت المنظومة التربوية الجزائرية لمجموعة من الإصلاحات منذ حصولها على الاستقلال إلى يومنا هذا.لكنها لم تخل من صعوبات تقف أمام التطبيق الأحسن ،فيها صعوبات اجتماعية وأخرى ثقافية بيداغوجية ،واليوم تدخل إصلاحات جديدة حيز التنفيذ تطمح من ورائها إلى إخلال الصعوبات المعرقلة وتدارك النقص الموجود لكن هذا الأخير لا يمكن أن تكون بعيدا كل البعد عن العقبات أو الصعوبات السالفة الذكر.

وبناءا على قرارات أساتذة ومفتشي التعليم حول المقرر الدراسي وطريقة التدريس الجديدة تم الإشارة إلى أن هناك مجموعة من الصعوبات عرقلة تطبيق الإصلاح التربوي الجديد ،تمحورت جلها **حول الكتاب المدرسي ،المنهاج ،تكوين المكونين وطرائق التدريس "المقاربة بالكفاءات" ..الخ.**

أ-تكوين المكونين[1]:

*إن تكوين المكونين يعد أهم عنصر من العناصر التي يتعلق بها نجاح أو فشل تطبيق الإستراتيجية الجديدة ،حين يعد المكون العامل الفعال في أي إصلاح تربوي ،غير أن المؤشرات الأولى

[1] **مجلة الإصلاح والمدرسة**:مجلة دورية لوزارة التربية الوطنية ،العدد. ب[00] .افريل 2009 ،ص 13-14.



توحي بنقصان الفعالية رغم عمليات التحسين وإحساس الأكثرية من المعنيين بالحاجة إليها مكونين منهم متكونين ، و الأسباب كثيرة ومتنوعة يمكن حصرها فيما يلي:

***نقص التكوين القاعدي** المناسب لاستيعاب مضامين برامج التكوين الجديدة ،وخاصة في المواد العلمية بالنسبة لمعلمي التعليم الابتدائي وارتفاع مستواها وتجديد مصطلحاتها بالنسبة للآخرين.

***السن** :تقديم سن الأغلبية يطرح صعوبة فهم وتطبيق محتويات التكوين المقترحة.

***ذهنية التقليد** : من الصعوبة تعديل سلوك العمل المكتسب منذ سنين والمتجرد في أخلاقيات الممارسة اليومية الأغلبية وتطويره إلى درجة الخلق والإبداع.

***انعدام الحوافز التشجيعية المادية منها والمعنوية** المتسببة بصورة مباشرة في انخفاض مستوى الوعي المهني ،وتقلص روح الإجهاد والمبادرة [الظروف النفسية والاجتماعية التي يعيشها المعلم]،وتراجع وظيفته في السلم الوظيفي الاجتماعي .

***معظم برامج التكوين** تهتم بالجانب النظري وتعتمد على أسلوب المحاضرات التي تتداخل فيما بينها فتؤدي إلى التكرار.

***نقص الأخصائيين الأكفاء** لترشيد الأساتذة في المحاضرات ودروس العمل وغيرها من لأساليب.

***غياب الأساتذة** وعدم حضورهم إلى برامج التكوين وذلك لعدة أساب منها:

-بعد مكان الدورة التكوينية عن مقر سكن المعلم.

-عدم مناسبة وقت البرنامج للمعلمين وتصارعه مع أوقات العمل.

إن البرهان سيكون صعبا حيث أن النجاح على مستوى رسكلة هؤلاء أو إعادة تكوين أولئك أمر غير مضمون ،خاصة إذا اقتصر العمل على التكوين النظامي المبرمج دون إدخال نمط التكوين الذاتي أو الحر والمستمر ،كما سيدخل عامل الزمن كعنصر مهم في إستراتيجية هذا التكوين ،حين أن استدراك المستوى على المدى البعيد سيكون قليل الاحتمال.

ب –معوقات استخدام الوسائل التعليمية:

تعتبر الوسائل التعليمية من أهم الركائز التي يرتكز عليها التعليم وبذلك فان نقص هذه الوسائل أو عدم توافقها مع المقرر الدراسي قد تؤدي إلى بروز مجموعة من الاختلالات التي تعرقل سير العملية التعليمية وبلوغ الأهداف المسطرة والإصلاح التربوي الجديد عرف صعوبات من هذه الناحية منها ما يلي:

*الثمن المكلف للوسيلة التعليمية.

*صعوبة الحصول عليها.



*صعوبة اختيار الوسيلة التعليمية وذلك لقلة خبرة المعلم.

*عدم وجود مكان مناسب توضيح فيه الوسيلة التعليمية.

*عدم توافر الوسيلة اللازمة لمادة التخصص وعدم معرفة تشغيلها.

*انعدام الكتب والمصادر والمراجع الجديدة داخل مكتبة المؤسسة التربوية (أي بقاء الكتب القديمة على حلها)

*تأخر وصول الكتاب المدرسي وغلاء ثمنه وإشكالية اقتناء الكتاب الواحد وتجزئته إلى قسمين.

*عدم التطابق بين الوثيقة المرافقة للمناهج و الكتاب المدرسي في بعض الدروس.

ج-الاكتظاظ داخل الأقسام:

مع ما تعرفه مدارسنا من اكتظاظ كبير في التلاميذ داخل الأفواج يصعب على المعلم مراعاة الفروق الفردية والتي تتطلبها أساسا منهجية المقاربة بالكفاءات.

د-في المناهج والمحتوى وطريقة التدريس الجديدة:

*المناهج عبارة عن محاور عامة.

*عدم توافق عناصر لمناهج مع محتويات الكتاب المدرسي.

*عدم صياغة المواضيع بعناصر واضحة أساسية وفرعية تسهل عملية التعلم مما يجعل الأستاذ يرجع الكم على الكيف.

*وجود مجموعة من الأخطاء في بعض الكتب مما يعرقل سير العملية التربوية والتعليمية .

*مستوى البرامج التربوية الجديدة لا تتناسب مع المعلومات القبلية للتلميذ خاصة في المرحلة الابتدائية.

*احتواء البرامج التربوية الجديدة على مفاهيم مما صعب على الأساتذة الدقة العلمية واللغوية لتحديد مميزات المواضيع.

*وجد جل الأساتذة صعوبات في التدريس بالمقاربة بالكفاءات وذلك لنقص التدعيم المادي والمعنوي وتثبيتهم في بعض الأحيان على الطريقة القديمة "التلقين"

*صعوبة التقويم من حيث الأساليب الغير واضحة كما انه لا يتماشى مع الوقت المحدد أو الحجم الساعي لكل مادة.

إن المقاربة بالكفاءات ليست قطيعة مع الماضي بل هي تطور واسع يعبر عن متابعة الصيرورة الدائمة للمتعلم في عملية التعلم ،حتى ينشا الفرد داخل على حل المشكلات التي تواجهه داخل وخارج المدرسة من خلال التكيف مع مختلف الوضعيات.



*إن تطبيق المنهجية يستلزم تغيرات كبرى في تنظيم العمل في المدرسة وفي علاقة المتعلمين بالمدرسة ،إلا انه لا يمكن تصور أداء ميداني يحقق التطبيق المنشود لإستراتيجية التعليم والتعلم الجديدة ،القائمة على مقاربة تنشيط بمدخل الكفاءات ،ما لم يتمكن منشطو العملية في الميدان على اختلاف مستوياتهم وفئاتهم مؤهلين علميا وبيداغوجيا وسلوكيا ،لان تحقيق الكفاءة لدى الفرد يتطلب الأهم من هذه المكتسبات أن يقدر على تسخيرها وتجديدها بصورة فعلية لمعالجة وضعية مشكلة معينة.

*ومن خلال ما سبق يتضح أن الجزائر كغيرها من الدول عمدت إلى تحسين أوضاعها في شتى المجالات باسم العولمة كخطوة أولى لهذا المشروع ارتأت وضع خطة لإصلاح منظومتها التربوية إلا انه غير ما لهذا الإصلاح من ايجابيات إلا انه يمكن أن تجد من ايجابياته صعوبات تحول دون التطبيق السليم له كنتيجة لسوء التخطيط المسبق أو عدم توفير الإمكانيات اللازمة قبل التنفيذ المباشر له.

خامسا -أستاذ التعليم الثانوي في الجزائر

يحتل أستاذ التعليم الثانوي في الجزائر بشقيه العام والتكنولوجي مكانة هامة في هذه المرحلة التعليمية ،سنحاول التعرف على هذه المكانة من خلال أهم خصائص هذه الفئة من حيث شروط التوظيف ،المهام ،الإعداد ،والتكوين ،الحقوق والالتزامات.

1-5 شروط توظيف أستاذ التعليم الثانوي في الجزائر:

يوظف أستاذة التعليم الثانوي في الجزائر من بين:

*خرجي المدارس العليا للأساتذة الحائزين على شهادة أستاذ التعليم الثانوي والحاصلين على شهادة الليسانس في التعليم.

*عن طريق المسابقة على أساس الاختبارات وبصفة استثنائية بالنسبة للمناصب غير المشغولة من بين المترشحين والحائزين على شهادة الليسانس في التعليم العالي أو شهادة مهندس ،حيث يحدد الوزير المكلف بالتربية قائمة شهادات الليسانس و كل الاختصاصات.

ويتعين على المترشحين الموظفين المشاركة في التداريب التكوينية التي تنظمها الوزارة المكلفة بالتربية لأجلهم[1].

مما سبق يتبين لنا وجوب حصول المترشح للتعليم في المرحلة التعليم الثانوي في الجزائر على شهادات عليا حيث تعطي الأولوية لخرجي المدرسة العليا للأساتذة ،نظرا لطبيعة تكوينهم الذي يتماشى

[1] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية:**القانون الأساسي الخاص بعمال قطاع التربية** ، المتتم مرسوم تنفيذي رقم 05 -168 مؤرخ في 28 ربيع الأول 1426 الموافق ل 7 مايو 2005 المادة 56.



مع خصوصيات هذه المرحلة ،ثم يأتي في المرتبة الثانية شهادة الماجستير وشهادة الماستر وشهادة الليسانس وشهادة مهندس لكن بصفة استثنائية وفق المناصب غير المشغولة ،وعليه فالأولية في توظيف أساتذة التعليم الثانوي تعطي لخرجي المدارس العليا للأساتذة.

2-5 خصائص أستاذ التعليم الثانوي والعوامل المؤثرة في قراراتهم في الجزائر:

2-5 –أ خصائص أ ستا ذ التعليم الثانوي:

الأستاذ هو القدوة الصالحة والمثال المحتذى ،والنموذج المتبع للطلاب في حياتهم بجوانبها ،وكلما كانت صفات الأستاذ وخصائصه كاملة وشاملة استقام التلاميذ وصلاح المجتمع ،ومن بين هذه الخصائص:

أ *الخصائص المهنية:

*الشخصية.

*الصواب الواضح.

*الملامح المعبرة والمؤثرة في الآخرين.

إن هذه الصفات وغيرها التي يتحلى بها المربي الناجح ،تولد معه وتنمو أثناء نموه حتى يكتمل نضجه ،وتكون له خير معين لأداء مسؤولياته المهنية هذه ،وأدوارها ،والتحلي بالخصائص المهنية يؤدي إلى:

- ✓ القدرة على عرض الأفكار واضحة ،سهلة جذابة.
- ✓ حسن اختيار الموضوع وطريقة عرضه ،مما يؤدي إلى نتائج مرضية إذ في المقابل نجد أن سوء العرض يودي إلى:

- ❖ صعوبة الفهم(نتائج غير مرضية)
- ❖ كره التعليم.
- ❖ سوء السلوك(الشعور بالضيق ،التشويش ،التقصير من الواجبات).

ومن المهارات التي لابد أن يتمتع بها الأستاذ أن يكون قادرا على إثارة الاهتمام المتعلمين والحفاظ عليه ،وقادرا على مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، كما ينبغي أن يكون ماهرا في التخطيط للتعليم وتقويمه وتسيرهما ،وان تكون لديه سجايا وقدرات المدرسين الفعالين[1].

---

[1]جابر عبد الحميد جابر:**مدرس القرن الواحد والعشرين الفعل ،المهارات والتنمية المهنية** ،ط 1:الفكر العربي ،مصر القاهرة ،2000، ص 221.



ومن بين الكفاءات المهنية ذات الصلة بمعرفة المادة الدراسية لدراسة الاجتماعيات الذي يجب أن تتوافر في أساتذة المادة تتمثل في:

1*إدراك مفهوم دراسات الاجتماعيات وأسسها وأهدافها وعلاقتها بالعلوم الاجتماعية.

2*معرفة مجتمعة بتاريخ أمته وحضارتها بخاصة وتاريخ حضارات الأمم الأخرى بعامة.

3*معرفة متعمقة في تاريخ وجغرافية بلاده والبلاد الأخرى.

4*معرفته بعلم السياسة واهم مفاهيمه وتعميماته ونظرياته.

5*معرفته بالعلاقات الدولية بين الأمم والشعوب وأهميتها.

6*معرفته بعلم الاقتصاد ومفاهيمه ونظرياته.

7*معرفته بأنواع التاريخ.

8*معرفة أهمية العلم والتكنولوجيا.

كذلك نجد من بين الخصائص المهنة التي يجب أن يتميز بها أساتذة التعليم الثانوي هي:[1]

*مقارنة على تحديد أهداف التدريس بدقة.

*القدرة على امتياز طريقة التدريس المناسبة لأهدافه وللمتعلمين وللموقف التدريسي.

*القدرة على بناء مواد التعليم والتعلم أو اختيارها بما يتناسب والأهداف والمتعلمين والموقف التدريسي.

*قدرته على بناء واستخدام أدوات التقويم المناسبة والى غيره للأمن الجوانب التي يتطلبها الحدث الفعلي.

*الاطلاع والإلمام بنتائج البحوث والدراسات المرتبطة بممارسة التدريسية ،وتحديد التطبيقات التي يمكن له الأخذ بها لتطوير عمله.

*الخصائص الشخصية والخلقية للأستاذ:

تفترض التحديات السابق ذكرها على الأستاذ الناجح أن يتميز بتوافر مجموعة من الخصائص الشخصية والخلقية التي تساعد في أداء عمله وتعلمه في دراسته الجامعية وخبراته في الحياة العلمية وهي:

***الحماس:**_من أكثر خصائص المدرسين ارتباطا بالنتائج المرغوب فيها عند التلاميذ الحماس ،والمدرسون المتحمسون ينقلون إلى طلابهم أنهم واثقون من أنفسهم ،ويستمتعون بما يعملون ،وأنهم

[1]عفاف عثمان عثمان مصطفى:**استراتيجيات التدريس الفعال** ،دار الوفاء لدينا الطباعة والنشر ،الإسكندرية ،ط 1 ،2014، ص 115.



يثقون في التلاميذ ويحترمونهم وان المادة التي يدرسونها لها قيمة ومتعة ،والتدريس المتسم بالتحمس يساعد التلاميذ على المثابرة في مهامهم ،ويثير دافعتيهم ويقودهم إلى الزيادة في التعلم والرضا[1].

***الدفء الوجداني وروح الفكاهة والدعاية**:يظهر دفء المدرس علاقاته مع التلاميذ التي تتسم بالايجابية والمساندة ،حيث يستطيع المدرس أن ينمي علاقات صفية موجبة عندما يكون ودودا ،عطوفا يهتم بتلاميذه كأفراد ،ويعمل بجد وليساعدهم على النجاح أكاديميا.

*أما الرعاية والفكاهة فهي تخفف التوتر وتعبر عن ثقة الأستاذ وتزيد في الاحتفاظ لدى الطلبة.

***توقعات عالية بالنجاح**:_لدى المدرسين توقعات عالية بالنجاح بالنسبة لأنفسهم ولتلاميذهم وهم يعتقدون بصدق أن جميع التلاميذ يستطيعون أن يتقنوا المحتوى وان لديهم هم أنفسهم القدرة على أن يمكنوا تلاميذهم من التعليم[2] ،ويبدوا أن توقعات المدرسين تحدث فرقا في التعليم.

***الجدية في العمل**_:يقول **جابر بروس Gabbros**أن المدرس الجاد في العمل هو الموجه نحو الهدف الجاد المتأني المنظم[3].

جاد:هو الذي يقدر التعليم ويزيد من قيمته، وتكون روح الفكاهة لديه طبيعية لا سخرية ولا تهكم ولا مضايقة.

متأني: حيث يكون لدى المدرس قدرة ادراة الصف بطريقة جدية، يتيح اهتماما متساويا وعادلا لجميع التلاميذ.

*إن كل الخصائص السابقة مترابطة ولا يمكن فصلها ،وعلى الرغم انه من الصعب تغيير خصائص الإنسان إلا انه يجب عليه أن يعمل على تحسين الخصائص السلبية فيه لأنه نموذج وقدوة أمام تلاميذه.

ب *العوامل المؤثرة في قراراتهم:

حسب **Georgette croupil** و **Guylusignan** إن صنع مخطط للدرس لا يكون معزولا بل انه عبارة عن صيرورة قرارات وأحكام معقدة والمتأثرة بمجموعة من العوامل والي تدعو إلى الذكر بالمعلومات وصياغة النوعية وطرق التعليم عن طريق الأستاذ وآراءه حول التعليم ،وثقته في نوعية العلاقة مع تلاميذه ،ومهاراته في الاتصال وإحيائه مجموعات العمل.

---

[1] جابر محمد جابر:مرجع سابق ،ص 17.

[2] المرجع نفسه ،ص 23.

[3] المرجع نفسه ،ص 32.



*الشخصية: المزاج ،المميزات ،الإيمان ،القيم ،طريقة المعرفة ،الثقة بالنفس ،القدرة على الفهم أو تقييم وضعية ،كلها تعتبر عدد كبير من المتغيرات ،الاستعداد للحكم موضوعيا على وضعية ما ،سهولة التكامل مع مجموعة والاحترام الأفراد في نموهم هي أيضا متغيرات شديدة التأثير في اخذ القرارات المعلم حول التخطيط ومشاركة التلاميذ.

*الخبرة والمعرفة: معارف الأستاذ ليست أبدا عارضة على اتخاذ القرارات معرفة مجال الدراسة ،معرفة بالبرامج والأهداف المدرجة فيها ،معرفته بأنواع وطرائق التدريس ،معرفته بالتلاميذ ومزايا نموهم (المعرفي ،الجسمي ،الوجداني ،الحركي)ويجب أن يكون ملما بثقافة وقيم مجتمعه.

*الإدراك والقبول: إن إدراك الإنسان لوسطه التربوي والبرامج الدراسية والتلاميذ وقيمه وسلوكاته موضوعة أيضا في الميزان إذا كان ير يد وضع خطة للدرس ،هذا الإدراك يحدد درجة التقبل الديناميكية الكلية للمحيط أو الوسط الذي يعمل فيه.

إن قدرة الأستاذ في جعل الروابط ضمن العوامل شديدة التدخل في مأخذ اتخاذ القرار،واستعداده في تقييم مختلف الديناميكيات في انسجام إرادتها عوامل تؤثر فيه ،وتسمح باختيار وتخطيط محاور ليست للتعليم فقط ولكن أيضا للتعليم والتلاميذ.

3- مهام وادوار أساتذة التعليم الثانوي في المجالس الإدارية والتربوية في الجزائر:

3-1-مهام أستاذ التعليم الثانوي في الجزائر:

يمارس أستاذ التعليم الثانوي عمله ومهامه في المؤسسة المعين بها تحت سلطة مديرها ،فيقوم بتأدية النصاب القانوني المحدد له ،ويلتزم بأداء الساعات الإضافية المسندة له من طرف إدارة المؤسسة طبقا للتنظيم الجاري به العمل ،وتتمثل عموما مهمة الأستاذ في تربية التلاميذ وتعليمهم والقيام بنشاطات تربوية وبيداغوجية[1].

أ-النشاطات البيداغوجية:

*التعليم الممنوح للتلاميذ.

*العمل المرتبط بتحضير الدروس وتصميمها وتقييمها.

*تاطير التداريب والخارجات التربوية.

*المشاركة في العمليات المتعلقة بالامتحانات والمسابقات.

*المشاركة في عملية التكوين المختلفة.

---

[1]وزارة التربية الوطنية:النشرة الرسمية للتربية ،القرار الوزاري رقم 153،**المحدد لمهام الاساتذة في التعليم الثانوي والأساسي** المؤرخ في 1991/12/26.



ويقوم الأستاذ بصنع المعارف والمعلومات التي يقتضيها البرنامج الرسمي المخصص لهم ضمن مواقيت الرسمية الواجب التقيد بها بحجة قانونية وكاملة ،ويتولى الأستاذ اختيار مواضيع الفروض والاختبارات وتصحيحها ،وهي المعني .مباشرة بها إلا في حالات خاصة تقررها مجالس التعليم أو مجالس الأقسام ،ويتولى كذلك حساب المعدل في مادته وكذا تسجيل العلامات التي يتحصل عليها التلاميذ في الفروض المراقبة المستمرة والاختبارات والملاحظات على الوثائق والكشوف المتداولة يلزم الأستاذ بالمشاركة في عمليات التكوين وتحسين المستوى وتجديد المعلومات التي تنظمها وزارة التربية سواء كمستجد أو كمطور بما في ذلك العمليات التي تبرمج أثناء العطل المدرسية.وتدخل مشاركة الأساتذة في الأنشطة المتعلقة بالامتحانات والمسابقات التي تنظمها السلطات من بين إجراؤها وحراسها وتصميمها ولجانها في الواجبات المرسومة لهم.

ب-النشاطات التربوية:

يساهم الأساتذة بصفة فعلية في ازدهار المجموعة التربوية وفي تربية التلاميذ وإعطاء المثل بما يأتي:

*المواظبة والانتظام في الحضور والقدوة والسلوك.

*المشاركة في النشاطات التربوية والاجتماعية.

*الاهتمام بكل ما من شانه ترقية الحياة في المؤسسة.

*ويكون الأستاذ مسئولا عن جميع التلاميذ الحاضرين الموضوعين تحت سلطته المباشرة في القسم طيلة المدة التي يستغرقها الدرس الذي يكلف بإلقائه في إطار التنظيم العام للمؤسسة وجدول التوقيت الرسمي.

*يكون الأستاذ مسئولا عن انضباط التلاميذ الموكلين إليه وعلى أمنهم ويلتزم بالتكفل بهم من بداية الحصة إلى نهايتها.

*لا يمكن للأستاذ أن يتكفل بقسم غير منصوص عليه في جداول خدماته أو أن يشغل قاعة أخرى غير القاعة التي عينت له إلا بعد موافقة مدير المؤسسة أو نائب المدير للدراسات.

*يمنع الدخول على الأستاذ في قسمه أثناء قيامه بالدرس باستثناء مدير المؤسسة والموظفين القائمين بمهمة التفتيش والتكوين والبحث والتوجيه والعون لجميع غيابات التلاميذ ،ويمكن لنائب المدير للدراسات ومستشار التربية الدخول على الأستاذ في قسمه إما بطلب منه أو بأمر من مدير المدرسة.



بالإضافة إلى المهام المذكورة بالنسبة للأستاذ ضمن مهامه كأستاذ فانه يتولى مهام أخرى إذا هو بصفته أستاذ رئيسي في التعليم الثانوي أو أستاذ مسئول على المادة وتتمثل هذه المهام في:

أولا:مهام لأستاذ رئيسي في التعليم الثانوي:

يتولى الأستاذ الرئيسي في التعليم الثانوي المهام التالية:[1]

*تنسيق عمل الأساتذة الذين يقومون بالتدريس في القسم الواحد.

*القيام بمتابعة سلوك التلاميذ القسم وأعمالهم ونتائجهم.

* تنشيط التفكير الجماعي في المشاكل التي يلاحقها التلاميذ أو الأساتذة داخل القسم.

*المشاركة في خلق الجو ملائم يحفز التلاميذ على بذل الجهد المتواصل ويدفع الأساتذة إلى تقديم عملا ناجح.

*يحضر الأستاذ الرئيسي مجالس الأقسام بالاشتراك مع نائب المدير للدراسات ومستشاري التربية ،مجالس الأقسام التي تنعقد في نهاية الفصل.

*يعقد الأساتذة الرئيسين للأقسام المتوازنة أو الأقسام ذات المستوى الواحد تحت الرئاسة مدير المؤسسة ،اجتماعان للتنسيق والتشاور مرتين في الفصل الواحد ،كما يشارك الأستاذ الرئيسي في كل مجلس تأديبي يعقد للبث في قضية منسوبة لتلميذ تابع للقسم الذي يشرف عليه ويمكن أن يبادر الأستاذ الرئيسي عند الحاجة يعقد اجتماع للأساتذة القسم الواحد وتهدف هذه الاجتماعات بصفة عامة إلى:التنظيم الأفضل للتعاون داخل القسم قصد تحقيق نجاحه اكبر لعمل الأساتذة وإقامة الجو المناسب والكفيل بتحسين قدرات التلاميذ.

ثانيا:مهام الاستاذ المسؤول عن المادة في التعليم الثانوي:

بالإضافة إلى المهام الموسومة لأستاذ التعليم الثانوي يتولى الأستاذ المسول على المادة بصفة خاصة ما يلي[2]:

*تنظيم التشاور بين أساتذة المادة الواحدة.

*التأكد من تطابق الطريقة التربوية المتبعة مع الأهداف والبرامج والتوجهات الرسمية المتعلقة بتدريس المادة.

[1]وزارة التربية الوطنية:النشرة الرسمية للتربية ،القرار الوزاري رقم 177 بتاريخ 1991/03/02 **المحدد لمهام الاساتدة الرئيسين في التعليم الثانوي** ،عدد خاص ،مارس 1991.

[2]وزارة التربية الوطنية:نفس المرجع السابق ،القرار الوزاري ،دفتر 177.



*المساعدة على استثناء الوسائل التعليمية والتجهيزات الضرورية لإعطاء تعليم ناجح واستعمالها بعقلانية.

*العمل على انسجام المقاييس والمناهج والكيفيات فيما يتعلق عمل التلاميذ وتقييمه وتنقيطه.

*اقتراح ترتيب الأنشطة بكيفية منسجمة قصد الاستقلال العقلاني للتوقيت الأسبوعي المخصص للمادة.

*المشاركة في إعداد التوزيعات الخاصة بمضامين البرامج.

*تنفيذ الإجراءات التي يتطلبها العمل المشترك بين المواد ،ويعرض الأستاذ المسوؤل عن المادة على مدير المؤسسة رزمانة اجتماعات التنسيق والأيام التربوية الداخلية التي يتم إعدادها بالتشاور مع أساتذة المادة ،وبعقد الأساتذة المسئولين على المواد اجتماعات شهرية للتنسيق فيها بينهم ويجتمعون تحت رئاسة مدير المؤسسة مرة في الشهر واستنادا **إلى المادة 70** زيادة على المهام الموكلة إلى أساتذة التعليم الثانوي يكلف الأستاذة الرئيسيون في التعليم الثانوي بالتنسيق في المادة أو القسم ويشاركون في تاطير عمليات التكوين التحضيري والتطبيقي وفي أعمال البحث التربوي التطبيقي.

ويمارسون أنشطتهم في الثانويات ،لاسيما في أقسام الامتحانات ويحدد نصاب عملهم **بثمان عشر(18)ساعة** من التدريس في الأسبوع.

مهام الأستاذ المكون في الطور الثانوي:

المادة21: يتمم المرسوم التنفيذي **رقم 315-08** المؤرخ في **11 شوال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر 2008** والمذكور أعلاه ،**المادة 70 مكرر** زيادة المهام الموكلة إلى الأستاذة الرئيسين في التعليم الثانوي **يكلف الأساتذة المكونون في التعليم الثانوي وحسب التخصص**[1] و بتأطير الطلبة الذين يزاولون تكوينهم في المدارس العليا للأساتذة نمط أستاذ التعليم الثانوي ومتابعتهم في إطار التربصات التطبيقية في الوسط المهني ويشاركون **في تاطير عمليات التكوين أثناء الخدمة** التي تنظم في إطار تحسين المستوى وتحديد المعلومات موظفي قطاع التربية الوطنية كما يشاركون في أعمال الدراسات والبحث والإعداد وتقييم برامج التكوين وتقييم اثر التكوين كما يكلف الأستاذة المكونون في التعليم الثانوي حسب التخصص بالتنسيق مع مفتشي المواد بالمساهمة في التحضير الملتقيات التكوينية والمشاركة في متابعة تجسيد التوصيات المنبثقة عنها ،وكذا لضمان أنشطة الدعم والاستدراك لصالح التلاميذ لا سيما في أقسام الامتحان.ويمارسون أنشطتهم كذلك في الثانويات.

[1] وزارة التربية الوطنية:المرسوم التنفيذي رقم 315-08 المؤرخ في 11 شوال عام 1429 الموافق ل 11 اكتوبر 2008 **تحديد مهام الأستاذ المكون.**



***ملاحظة هامة:** هذه المهام الموكلة إلى الأستاذ الرئيسي المكون هي مهام مضافة إلى مهامه الأصلية تربية التلاميذ ومنحهم حسب مادة التخصص .تعلمها في المواد الأدبية والعلمية والتكوينية ،وكذلك التربية الفنية والتربية البدنية والرياضة و تاطيرهم في الأنشطة الثقافية وتلقينهم استعمال التكنولوجيات لوسائل الإعلام والاتصال وتقييم عملهم المدرسي[1].

تعقيب :يقوم أستاذ التعليم الثانوي بعدة مهام يمكن تقسيمها إلى مهام ونشاطات بيداغوجية وأخرى تربوية ،وتشمل تربية التلاميذ والاهتمام بكل ما من شانه ترقية الحياة الاجتماعية داخل المؤسسة إضافة إلى الاهتمام بالجوانب البيداغوجية التي تشمل التاطير التربوي،تحضير الدروس وإجراء الامتحانات وتصميمها ،وتطبيق البرنامج الرسمي ضمن المواقيت الرسمية ووفق النصاب الأسبوعي لساعات العمل المؤداة التعليمية والتي تبلغ 18 ساعة[2]

يضاف إلى هذه المهام ،مهام أخرى إذا كان الأستاذ يحمل صفة أستاذ رئيسي في التعليم الثانوي ،تشمل تنسيق العمل مع أساتذة القسم الواحد والتنظيم الأفضل للتعاون وداخل القسم من خلال متابعة جميع الأمور المتعلقة بالقسم.

أما الأستاذ المسئول عن المادة ،فيعمل على تنظيم التشاور بين أساتذة المادة الواحدة والعمل على انسجام المقاييس والمناهج والترتيب العقلاني للأنشطة بما يتماشى والتوقيت الأسبوعي للمادة ،إضافة إلى المساعدة على اقتناء الوسائل التعليمية الخاصة بالمادة المدرسية واستعمالها بصورة عقلانية .

ب –دور أستاذ التعليم الثانوي في المجالس الإدارية والتربوية في الجزائر:

بالإضافة إلى المهام السابقة فأساتذة التعليم الثانوي لهم الحقوق عضوية مختلف المجالس في مؤسسات التعليم الثانوي وتشمل هذه المجالس[3]:

***مجلس التوجيه والتسيير:**

الذي يضم 03 ممثلين عن الأساتذة العاملين بالثانوية ،الذين ينتخبون لمدة ثلاث سنوات ،ومن مهام هذا المجلس إبداء الرأي في التنظيم العام للمؤسسة ،تقديم مقترحات لتحسين ظروف العمل تضافر الجهود لتجسيد الأهداف المرسومة للمؤسسة وإجراء الصفقات في إطار التنظيم الجاري والعمل به ،مشاريع توسيع المؤسسة وتجهيزها وترميمها ،الحساب المالي للمؤسسة للعام المنصرم.

---

[1]وزارة التربية الوطنية:القرار الوزاري **تقويم أداء الثانويات** تحت رقم 13/0.0.3/322 المؤرخ في 28 جويلية 2013.

[2]الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية:**القانون الأساسي الخاص بعمال قطاع التربية**...الجريدة الرسمية رقم 6 ،تاريخ 1990/02/26 ،المادة 55.

[3]عبد الرحمان بن سالم:ص 233-241.



***مجلس التعليم:**

يضم مجلس التعليم أساتذة المادة الواحدة في المؤسسة ،يشترط أن يكون عددهم أكثر من خمسة أساتذة ،فان كان اقل من هذا العدد يضم أساتذة المواد المتكاملة تحلل للمواقيت والبرامج التعليمية ،تقديم جميع الاقتراحات فيما يخص المسائل المرتبطة بتعليم المادة.

وينعقد مجلس التعليم مرتين على الأقل في السنة الدراسية ،ويكون الأستاذ المسئول عن المادة هو المنشط الأساسي لمجلس التعليم.

***مجلس الأقسام:**

يشمل هذا المجلس كل الأساتذة الذين يدرسون في القسم المعني إضافة إلى أعضاء من الأسلاك الأخرى ،بجمع أربع مرات في السنة الدراسية على الأقل وتدرس فيه المواضيع التالية:

- إفادة الأساتذة بالتعليمات والتوجيهات الرسمية.
- التذكير بالظروف التي جرت بها الأنشطة داخل القسم خلال السنة المنصرمة.
- النظر عند الاقتضاء في التماسات التلاميذ وأوليائهم حول قرارات المجلس.
- تحليل ظروف تطبيق البرامج الرسمية وإجراء معالجة النقائص المسجلة.
- تقييم نتائج كل تلميذ وتقديرها.
- المعلومات والملاحظة تدون على الكشوف الفصلية التي توجه إلى الأولياء ،وتشمل المكافآت والعقوبات.
- تحليل الحصيلة التربوية لكل تلميذ.
- القرارات المتعلقة بمصير التلاميذ من حيث المزاولة الدراسية.

وتخضع مداولات مجلس الأقسام مثلما تخضع مداولات جميع المجالس إلى القانون المهني ،ويجب على الأساتذة المشاركة في اجتماعات مجالس الأقسام ،كما يمكن أن يعقد مجلس القسم دورة غير عادية يطلب من الأستاذ الرئيسي.

***مجلس القبول والتوجيه:**

ويتمثل دوره في تسهيل توجيه التلاميذ بعد الجذع المشترك ويتم اشتراك أساتذة التعليم الثانوي اشتراكا واسعا وفعليا ومسئولا ،حيث يدرس اقتراحات مجالس الأقسام فيما يتعلق بتقويم وتوجيه تلاميذ الجذوع المشتركة.

- اخذ القرار النهائي في قبول وتوجيه التلاميذ في قبول مختلف الشعب والتخصصات المفتوحة في السنة الثانية.



اخذ القرار بإعادة السنة أولى ثانوي في الجذع المشترك الذي قضى فيه التلميذ سنة أولى في الجذع المشترك الذي يناسب الملمح التربوي للتلميذ.

*ويمثل أستاذ التعليم الثانوي في هذا المجلس كل من:

-الأساتذة الرئيسين مسئولي الأقسام في السنة أولى الثانوي حسب كل جذع مشترك.

-أساتذة المادة الرئيسي لكل شعبة من الشعب المفتوحة بالنسبة الثانية بالمؤسسة.

يجتمع هذا المجلس بعد انتهاء من اختبارات الفصل الثالث وانعقاد مجالس الأقسام ،وتبليغ القرارات النهائية للتلاميذ وأوليائهم ضمن الكشوف الخاصة بالنقاط للفصل الثالث ،تكون القرارات نافذة ويحتفظ الأولياء بحق الطعن.

5***مجلس التأديب**:

ويتمثل دوره في معالجة الأخطاء التي تنسب إلى التلاميذ ،ويمثل الأساتذة في هذا المجلس الأستاذ الرئيسي لقسم التلميذ المعني وتكون مشاركته بصفة استشارية ،إضافة إلى الأعضاء المنتخبين الذين يمثلون الأساتذة في مجلس التوجيه والتسيير ، يخبر مدير المؤسسة الولي الشرعي للتلميذ بقرار التأديب مباشرة بعد الاجتماع ويؤكده برسالة مضمونة.

4 -إعداد وتكوين أساتذة التعليم الثانوي في الجزائر:

إن عملية الإعداد والتكوين في حجز الأساس في بناء شخصية أستاذ التعليم الثانوي كانسان أولا ،وكمدرس صاحب مهنة ثانيا تقع عليه مسؤوليات الحياة التربوية ومهامها خاصة ،وفي هذا الإطار لقد أولى الأمر المتضمن تنظيم التربية والتكوين في الجزائر عناية بتكوين الأساتذة حيث ينص على أن التكوين عملية مستمرة لجميع المدرسين في جميع المستويات ومهمته انه سيدرج الحصول على تقنيات المهنة ،واكتساب أعلى مستوى من الكفاءة والثقافة .والوعي الكامل بالرسالة التي يقوم بها المربي،وفي هذا المجال ينصب مسعى وزارة التربية الوطنية في اتجاهين:

-**الاتجاه الأول**:اشتراط توافر مستوى علمي وثقافي رفيع في المتقدمين للعمل حاليا لمهنة التدريس ،حيث يتم مراجعة شروط الالتحاق بمهنة التدريس ووظائف ومهام ومؤسسات التكوين القائمة حاليا وتكيف مهامها وفقا لمتطلبات المرحلة الحالية والمستقبلية.

-**الاتجاه الثاني**:البحث عن صيغ جديدة أكثر ملائمة لتأهيل المعلمين الذين يمارسون عملهم في الوقت الحاضر ،والذين لم يحصلوا على الحد الأدنى الضروري لممارسة هذا العمل عمليا وتربويا ،ويتم تكوين أساتذة التعليم الثانوي بالمدارس العليا للأساتذة ،تدوم مدة التكوين 05 سنوات في جميع مواد التخصص الحاصلين على شهادة البكالوريا ،ويشمل تكوين الجانب المعرفي والمهني.



وفي إطار السياسة الجديدة للتكوين في المؤسسات الجامعية هي التي تتولى تكوين جميع أنماط الأساتذة لمدة تتراوح مابين ثلاث سنوات إلى خمس سنوات حسب مراحل التعليم ويشترط في مدة يلتحقون بهذه المؤسسات للحصول على شهادة البكالوريا ،ولقد ثبت فيما يخص تكوين المكونين وتحسين مستواهم من خلال المنشور **الوزاري رقم 62 الذي صدر في 31 جانفي 2013.**[1]

*إن قيمة البرنامج مرتبطة بنوعية المدرس الذي يطبقه وبالتالي تتجلى ضرورة وضع نظام تكوين وتحسين للأداء ويكون مستقرا ومنسجما وملائما من اجل التكفل الفعال بالإصلاح في الميدان العملي لممارسة القسم ،وبناء عليه يتوج بفرص النجاح اكبر للتلاميذ.

إن هذا النظام المبني على ضرورة رفع مستوى تأهيل موظفي التعليم والتاطير والتزامهم بهدف إلى تجسيد مهنة مختلف الوظائف التربوية (التدريس ،التقويم ،التفتيش ،المراقبة ،التاطير..)ويمثل أحسن ضمان لنجاح الإصلاح وتحسين جودة الخدمات التي يقدمها للمنظومة التربوية ستساعدهم في إعداد الوقائع استرتيجية فعالة ومنسجمة للتكوين تأخذ بعين الاعتبار الوقائع الميدانية والنقائص المسجلة وتتكفل بجميع التجديدات المدرجة في إطار الإصلاح.

5 -حقوق والتزامات أساتذة التعليم الثانوي:

أ-حقوق أستاذ التعليم الثانوي:

يتمتع أستاذ التعليم الثانوي في الجزائر بحقوق عديدة ومتنوعة بعضها عام وبعضها خاص بالوضعية التي يكون فيها إما مباشرا للعمل أو منتدبا أو مستديعا يقضي الخدمة الوطنية.

أ*1 الحقوق العامة: من قانون(59/85 و 11/90).

- الحق في الراتب الشهري بعد قضاء الخدمة.
- الحق في العطلة السنوية بعد قضاء المدة القانونية من الخدمات.
- الحق في العطلة القانونية الرسمية.
- الحق في العطل لأسباب مرضية.
- الحق في الحماية الاجتماعية(الضمان الاجتماعي والمنح العائلية).
- الحق في الاستقالة.
- الحق في الانتداب طبقا للقانون الساري المفعول.
- الحق في الاستيداع طبقا للقانون الساري المفعول.

[1] وزارة التربية الوطنية:**تنظم عملية التقويم المرحلي للتعليم الإلزامي** ،المنشور الوزاري دفتر 62/و.ت.و/ر.د/الصادر في 2013/01/31.



- الحق النقابي وفق القانون.
- الحق في التكوين وتحسين المستوى وتجديد المعارف.
- الحق في الترقية الصفية.
- الحق في الأمن أثناء الخدمة أو بسبب الخدمة.
- الحق في التنقيط.
- الحق في عطلة استثنائية.
- الحق في عطلة الأمومة بالنسبة للعاملة.
- الحق في الاطلاع على ملفه في حالة تعرضه لإجراءات التأديب.
- الحق في الدفاع عن نفسه الاستعانة بمدافع عنه في حالة مؤلمة أمام مجلس التأديب.
- الحق في الطعن إذا ما تعرض لعقوبة من الدرجة الثالثة.
- الحق في رفع القضية إلى لجان الموظفين في حالة تعرضه إلى عقوبة من الدرجة الثانية.
- الحق في الاستفادة من الخدمات الاجتماعية.
- الحق في الاستقرار بالمنصب.
- الحق في التعويض عن الضرر الذي لحق به بسبب الخدمة.
- الحق في الإضراب بما يحدده القانون.

_أ*2 الحقوق الخاصة:

أولا:حقوق خاصة بالمواقف المنتدبة :

يعتبر الانتداب عن حالة نشاط بالنسبة للعامل المرسم (المثبت)في منصب عمله الذي يؤدي إلى ممارسة وظائف أو نشاط في هيئة أو مؤسسة غير المؤسسة المستخدمة ،يقرر الانتداب بناءا على طلب من العامل وبعد موافقة المؤسسة التي يلتمس الانتداب اليها بمقرر من المؤسسة المستخدمة الأصلية وذلك لمدة خمس سنوات[1].وبناءا على ما سبق فالموظف المنتدب له الحق في:

- إعادة إدراجه في سلكه الأصلي وفي منصب عمله الأصلي أو منصب مماثلا بعد مدة انتدابه القانونية ولو كان زائد على المناصب المطلوبة.
- الحق في راتب يساوي راتب موظف مثبت يماثله في مستوى التأهيل و الأقدمية.

[1]عبد الرحمان بن سالم:ص 169، 2000.



- الحق في الاحتفاظ بالأقدمية التي تساوي اقدمية الخدمات الفعلية التي أداها في منصبه الأعلى وتستعمل في الترقية.

ثانيا:حقوق خاصة بالموظف المحال على الاستيداع:

إن حالة الاستيداع هي إيقاف مؤقت لعلاقة العميل بالنسبة لموظف مرسم(مثبت)في منصب عمله ويترتب عن هذا التعليق الكف والتوقف عن العمل وتوقيف الراتب وما يتبعه من استفادات اجتماعية كما تتوقف تلقائيا حقوقه المتعلقة بالأقدمية وبالترقية والتقاعد ،غير انه يحتفظ بالحقوق المكتسبة في الرتبة التي كان فيها يوم قبول إحالته على الاستيداع ،وتتنافى الحالة على الاستيداع مع انه وظيفة أو نشاط يدر الربح على صاحبه

وعلى ما سبق ،فالمجال على الاستيداع له الحق في إدراجه بعد مدة إحاطة على الاستيداع في سلكه الأصلي ويعين في منصبه الأصلي أو في منصب مماثل[1].

ويمكن للأستاذ أن يستفيد من الاستيداع لأغراض شخصية لا سيما للقيام بدراسات أبحاث علمية ،**وبطلب منه بعد سنتين 02 من الخدمة الفعلية**[2].

ثالثا :حقوق خاصة بالموظف المتواجد في الخدمة الوطنية:

الخدمة الوطنية وضعية من الوضعيات التي يمكن أن يكون موجودا فيها الموظف عندما ينادى عليه لتأدية الواجب الوطني ويجند للمدة القانوني

وعلى هذا الأساس المتواجد في الخدمة الوطنية له الحق في الترقية حيث تحسب المدة كما تحسب في حساب القاعد[3].

بالإضافة إلى الحقوق السابقة ،فالموظف المعلم حقوق أخرى وهي:

*حق التمثل بالعطل المدرسية الخاصة بالتلاميذ ،غير انه يمكن لإدارة استيداعه لحضور تربصات التكوين والمشاركة في أعمال لجان الامتحانات.

*الحق في منحه المردود الفردي حسب التنظيم المعمول به.

*الحق في المنح والتعويضات تعويض المنطقة الجغرافية ،المنحة العائلية..الخ.

*كما تلتزم الإدارة المستخدمة بالتزامات قانونية حول موظفيها وهي كالأتي:

*حماية الموظف من التهديد والإهانة والشتم والقذف والاعتداء الجسدي عليه.

---

[1] عبد الرحمان بن سالم:مرجع سابق ،ص 169.

[2] وزارة التربية الوطنية :**القانون الأساسي للوظيفة العمومية .للقانون التوجيهي للتربية 08-2008/04**، ص 16.

[3] عبد الرحمان بن سالم:مرجع سابق ،ص 170.



*نشر جميع المقررات التي تتضمن تثبيت الموظفين وترقيتهم وحركة تناقلهم وإنهاء مهامهم.

*تبليغ الموظف بتثبيته وترقيته وبنقله.

*استشارة لجنة الموظفين في حالة الانتداب التلقائي.

*تقوم الإدارة في مقام الضحية في الحصول على الحقوق من مرتكبي التهديد أو الاعتداء.

*تتولى الإدارة عمال التكوين وتحسين المستوى وتجديد المعلومات لتحسين لتأهيل العمال.

*تلتزم بصيغة وضعية الموظف لإحالته على مجالس التأديب في ظروف شهرين اثنين ابتداء من تاريخ أول يوم من توقيعه.

ب - التزامات أستاذ التعليم الثانوي:

بالنسبة إلى هذه الالتزامات ترجع إلى المرسوم **49/96 والمقرر الوزاري 778** مما اقتطفت هذه الالتزامات:

*إن التزامات الموظف بصفة عامة تجاه الإدارة العمومية التي تستخدمه محددة قانونية بالسلك العام الذي يجب أن يسلكه أثناء الخدمة خاصة ،وتغير هذه الالتزامات واجبات مفروضة على الموظف يحكم عقد العمل الذي ابرمه مع الإدارة المستخدمة ،وأي خلل بهذه الالتزامات يعرض صاحبه لعقوبات وهذه الالتزامات عامة بين جميع الموظفين في مختلف قطاعات الوظيف العمومي وخاصة لجميع الأساتذة ومعلمي قطاع التربية والتعليم.

أ*الالتزامات العامة:

- الالتحاق بالمنصب المعين للموظف بصفة عامة من اجل مباشرة عمله ومهامه.
- الالتزام بالسر المهني.

بالنسبة للموظف الذي يعمل زوجه عملا خاص مربحا في التجارة أو الصناعة أو له شركة صناعة أو مالية أو تجارية يجب عليه أن يصرح بهذا لإدارته حتى تتخذ كل الإجراءات الضرورية لحماية مصالحها.

التحلي بالأخلاق الحسنة وتجنب جميع الأفعال التي تتنافى والحرمة المرتبطة بمهام الموظف ولو كان ذلك خارج الخدمة.

- الالتزام بخدمة الدولة التي تستوجب الولاء التام من طرف جميع المستخدمين.
- تطبيق مستلزمات الخدمة مثل المحافظة على الوقت والانضباط والمواظبة وحسن الهيئة ولياقة الهندام والتحلي بالضمير المهني.



ب*الالتزامات الخاصة:

يلتزم عمال التربية وأساتذة التعليم الثانوي بالالتزامات التالية:

* الالتزام بالتنظيم التربوي من حيث التوقيت والإجراءات والأفواج.
* الالتزام بالبرامج والمواقيت الرسمية.
* الالتزام بما تقرر في مداولات المجالس المختلفة.
* عدم اللجوء إلى العقاب الجسدي والى كل ما يمس بشخصية التلميذ وكرامته.
* الامتثال لأوامر السلطة الرسمية المباشرة وتنفيذ التعليمات الصادرة عنها والخضوع لسيطرة مدير المؤسسة التعليمية طبقا للتنظيم الإداري المعمول به.
* القيام بإعداد الدرس مسبقا.
* القيام بتصحيح الفروض وتقييم الدروس والمعلومات المقدمة للتلاميذ.
* المشاركة في اجتماعات المجالس المختلفة المنصوص عليها في التنظيم.
* المشاركة في الامتحانات والمسابقات المنظمة من طرف السلطة.
* مرافقة التلاميذ عند الضرورة عند تنقلهم خارج الحرم المدرسي للمشاركة في الاستعراضات والمظاهرات التربوية والثقافية والرياضية والفنية.
* تربية التلاميذ في النواحي الفكرية والبيداغوجية والبدنية.
* الخضوع للقواعد المنصوص عليها في النظام الداخلي للمؤسسة.

6-الحقيبة البيداغوجية لأستاذ التعليم الثانوي :

إن أستاذ التعليم الثانوي بصفة عامة و أستاذ التعليم الثانوي في مادتي التاريخ والجغرافيا بصفة خاصة يستلزم عليه إعداد تاما ،فالحقيبة البيداغوجية نقصد بها تلك الوثائق الإدارية+وثائق العمل اليومي.



والجدول رقم [20] يوضح الحقيبة البيداغوجية لأستاذ التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

الوثائـــــق الإدارية	
نسخة من الدبلوم	
قرار التعيين	
محضر التنصيب	
نسخة من أخر ترقية(الدرجة الأخيرة)	لا تطلب من طرف المفتش لكنها ضرورية لتكوين ملفات معينة.
نسخة من التقرير التربوي لأخر زيارة تقييميه	
نسخة من مجمل الخدمات	
الصور الشمسية	
	وثائق العمل اليومي
المناهج	السنة أولى+السنة الثانية+السنة الثالثة.
الوثائق المرفقة	السنة أولى+السنة الثانية+السنة الثالثة.
أدلة الكتب المدرسية	السنة أولى+السنة الثانية+السنة الثالثة.
الكتب المدرسية	السنة أولى+السنة الثانية+السنة الثالثة.
توزيع المناهج دفتر التنقيط	01 ج م ع تك+01 ج م آ(2 آ ف +2 ت إ+2 ل أ)+(2 ع ت+2 ت ر+2 ر)+(3 آ ف +3 ت ا)+(3 ع ت +3 ر+3 ت ر)+3 ل أ المستويات والأقسام المسندة للتكوين الداخلي+التكوين الخارجي.
دفتر التكوين	
المذكرات التربوية	دروس المستويات المسندة.
التحضير اليومي الواجبات والمشاريع نسخ من الفروض والاختبارات مع الحلول وسلم التنقيطي.	دروس المستويات المسندة. المستويات المسندة. المستويات المسندة.

المصدر: حقيبة الأستاذ :الملتقى التكويني لفائدة الأساتذة المتربصين بسطيف:2015/06/12.



خلاصـــــة :

عرفت العملية التعليمة بالمعلم والتلاميذ والمنهج ،وبعد هذه العناصر تدخل الوسائل التعليمية والإدارة المدرسية وأي عنصر منها له قيمة ومدلول.

ويعتمد نجاح هذه العملية بنسبة كبيرة على المعلم في جميع المراحل التعليمية وبالأخص في مرحلة التعليم الثانوي لدوره الكبير في تأهيل التلاميذ ليصبحوا بعد ذلك من الفئات المتخصصة التي تحتاجها المؤسسات في المجتمع.

وقد مرت مهنة التعليم في المرحلة الثانوية بعدة تحولات خلال القرون الماضية في مختلف المجتمعات الإنسانية ،لتصبح بدءا من نهاية الحرب العالمية الثانية مهنة لها قوانينها وتشريعاتها التي تبرز المؤهلات المطلوبة في المرشحين للتعليم في هذه المرحلة ،وبرامج إعدادهم وتكوينهم أثناء الخدمة.

وقد تبع هذه التحولات ارتفاع إعداد الأستاذة في هذه المرحلة ،لدورها الكبير في تكوين الموارد البشرية المؤهلة لمواكبة التغييرات المتسارعة التي يشهدها العالم ،حيث انعقدت العديد من المؤتمرات التي انصبت على إبراز دور أساتذة التعليم الثانوي في هاته العملية.

والجزائر كغيرها من بلدان العالم،اهتمت بهذه الفئة من خلال سن التشريعات المنظمة لعمل أساتذة التعليم الثانوي من شروط التوظيف والمهام ،الإعداد والتكوين والحقوق و الالتزامات.

وقد تنوعت تجارب البلدان في العالم في ميدان إعداد وتكوين أساتذة الثانوي تبعا للتطورات الاجتماعية الثقافية التي تفرضها التكنولوجيا الحديثة التي تطبع هذا العصر ،وهو الأمر الذي يتطلب توفير العوامل التي تدعم نجاح أساتذة التعليم الثانوي في بلوغ الأهداف المرجوة في هذه المرحلة التعليمية.



الفصل الخامس :

عرض و تحليل و تفسير مناقشة

بيانات الدراسة الميدانية.



الفصل الخامس : عرض و تحليل و تفسير مناقشة بيانات الدراسة الميدانية.

أولا- عرض و تحليل نتائج الفرضيات

1-عرض و تحليل نتائج الفرضية الأولى

2- عرض و تحليل نتائج الفرضية الثانية

3- عرض و تحليل نتائج الفرضية الثالثة

ثانيا- مناقشة نتائج الدراسة الميدانية

1- مناقشة نتائج الدراسة في ضوء ا الفرضيات

2- مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الدراسات السابقة

3- مناقشة نتائج الدراسة في ضوء النظريات

ثالثا- النتيجة العامة.

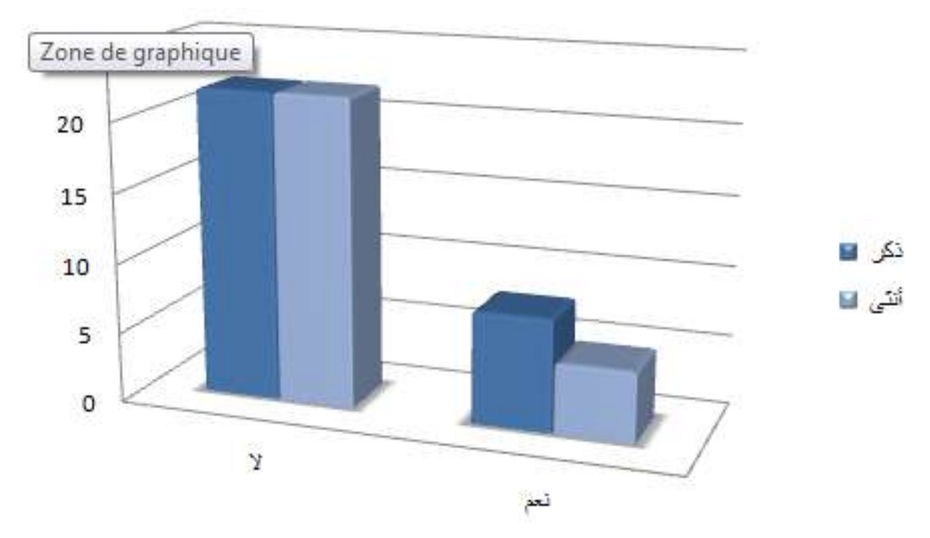


أولا: عرض وتحليل وتفسير بيانات الدراسة الميدانية

جدول رقم(21): يبين هل تم استدعائك ومشاركتك في برامج التكوين حسب متغير الجنس

الاحتمال / الجنس	نعم		لا		المجموع
	ت	%	ت	%	
ذكر	22	73	8	27	30
أنثى	22	82	5	19	27
المجموع	44	77	13	57	57

الشكل رقم(21): يبين هل تم استدعائك ومشاركتك في برامج التكوين حسب متغير الجنس



من خلال الجدول يتضح أن معظم المستجوبين كانت إجاباتهم تتمحور حول أن المؤسسة التربوية تقوم باستدعاء الأساتذة وتشجيعهم على المشاركة في البرامج التكوينية، وذلك بنسبة 77 % أي ما يعادل 44 مستجوب من بين 57 مستجوب في حين لا تمثل نسبة المستجوبين التي كانت إجاباتهم بأنهم لا يتم استدعائهم للمشاركة في برامج التكوين سوى 22 % أي ما يعادل 13 مستجوب من بين 57 مستجوب، كما نلاحظ من الجدول السابق أن كل من عدد الذكور والإناث الذين أجابوا بأنهم تتم إشراكهم واستدعائهم في برامج التكوين كانت متساوية وقدرت بـ 22 مستجوب لكلا الطرفين ومن هنا نلاحظ أن إجابة الأفراد كانت متقاربة لكلا الجنسين.

وفي تحليلنا للبيانات التي تضمنها هذا الجدول اتضح لنا: أن أساتذة التعليم الثانوي و من ذوي الجنسين والخبرة المهنية الواسعة أيضا أجابوا بأنهم قد تم استدعائهم ومشاركتهم في البرامج التكوينية



وأنهم لديهم فكرة عن كيفية إعدادهم لهذه البرامج وذلك بواسطة استمرارية اللقاءات مع مفتشي المادة ليتيح للأساتذة الإطلاع الواسع على المستجدات في حقل التربية والتعليم من جهة والتحمل والتكفل بالتلاميذ من جهة ثانية، والأساتذة من ذوي الخبرة الواسعة أثناء القيام بمقابلتهم يؤكدون أن البرامج التكوينية متوسطة على العموم من حيث فعالية مواضيعها، وأن المواضيع المعروضة لم تكن ذات أهمية بالنسبة لهم، وأن أهدافها لم يتم توضيحها بشكل دائم ودقيق من طرف المؤطرين والمختصين وبالتالي فإن ذلك انعكس على أدائهم حول هذه البرامج التكوينية.

أما بالنسبة لأفراد العينة المتبقية والتي احتلت المرتبة الثانية بنسبة 22 % أجابت بأنها لم يتم استدعائها ومشاركتها في البرامج التكوينية وهذا يقودنا إلى عدة أسباب: كون الأستاذ جديد في منصب عمله وليس لديه الخبرة الكافية لتقييم البرامج التكوينية ولأنهم بحاجة ماسة للتكوين خاصة فيما يخص في مجال البرامج البيداغوجية وعلم النفس الطفل والمراهق، وفي نفس السياق يرون أن نجاح أي برنامج تكويني يجب أن يبدأ بالأستاذ أولا وتهيئة كل الظروف أمامه في جميع النواحي.

جدول رقم(22): يوضح ما إذا كانت المدة التي تلقى فيها التكوين أثناء الخدمة كافية لتحقيق الهدف منه حسب الجنس.

الاحتمال / الجنس	كاف		غير كاف		المجموع
	ت	%	ت	%	
ذكر	8	27	22	73	30
أنثى	7	26	20	74	27
المجموع	15	26	42	74	57

يتضح من خلال الأرقام الإحصائية والنسب المئوية التي تظهر في الجدول رقم(22) والتي تتمحور حول أن مدة التكوين أثناء الخدمة غير كافية لتحقيق الهدف منه، إن تبين الشواهد الكمية أن 74% من أفراد العينة الإجمالية أي ما يعادل 42 أستاذ من بين 57 أستاذا في التعليم الثانوي.

في حين لا تمثل نسبة أفراد العينة التي كانت إجابتهم بأن مدة التكوين أثنا الخدمة كانت كافية لتحقيق الهدف منه سوى 26 % أي ما يعادل 15 أستاذ من بين 57 أستاذا، كما يتضح كذلك من خلال الجدول السابق أن كل من عدد الذكور والإناث الذين أجابوا بأن مدة التكوين كافية لتحقيق الهدف منه، حين بلغت النسبة 74% وهذا ليكسب فيها الأستاذ المتطلبات المهنية للخبرة كما نلاحظ



أن هناك إدراكا ووعيا لدى أساتذة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (التاريخ+ الجغرافيا) بأن التكوين ضروري أثناء الخدمة أو ما يصلح عليه بالالتزام بالتكوين، بمعنى أنهم مقتنعون بمساهمته في تحقيق أهداف التدريس العامة والخاصة لذلك، كما أكدوا لنا أن مدة التكوين غير كافية لتحقيق الهدف منه وذلك لثراء المادة التكوينية وكثافتها مما لم يتمكن المكونون من توصيلها كليا، أو إلى سوء تكييف الكم المعرفي مع الوقت المخصص والأعداد الجيد للدورات التكوينية.

كما لا يمكن إغفال مسألة جوهرية أولا وهي الاختلاف والتباين في الاستعدادات الذاتية للمتكونين وتباين معارفهم وثقافاتهم وطرق استيعابهم، كما أكدوا لنا بأنهم بحاجة ماسة للتكوين في مقاييس الحديثة، لأنهم لا يسعهم الحظ وأن تكون فيها بالجامعة.

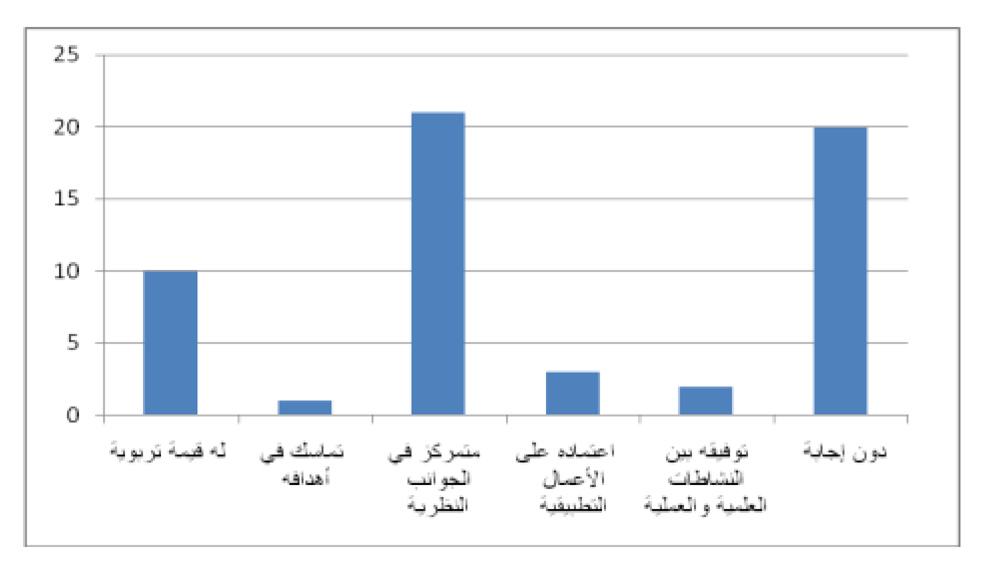
في حين نرى أن النسبة القليلة من الأساتذة أكدوا لنا أن مدة التكوين كافية وهذا حسب أقدميتهم في مهنة التدريس وأنهم محلون إلى التقاعد أو إلى الترقية برتبة مدير أو نائب مدير الدراسات أو مفتش مادة أو مفتش إدارة...الخ.

الجدول رقم (23): يبين أفراد العينة للتكوين الذي تلقوه قبل الخدمة.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة %
- له قيمة تربوية	10	17.5
- تماسك في أهدافه	01	1.8
- متمركز في الجوانب النظرية	21	36.8
- اعتماده على الأعمال التطبيقية	3	5.3
- توفيقه بين النشاطات العلمية والعملية.	2	3.5
- دون إجابة	20	35.1
المجموع	**57**	**100**



الشكل رقم(29): يبين أفراد العينة للتكوين الذي تلقوه قبل الخدمة



تؤكد المعطيات الكمية المتعلقة بالتكوين الذي تلقاه قبل الخدمة من خلال النسبة المئوية المقدر بـ 36,8% والدالة على أن التكوين الذي تلقاه أفراد العينة قبل الخدمة هو متمركز في الجوانب النظرية.

في حين يصرح ما نسبته 17,5% أن التكوين الذي تلقاه أفراد العينة قبل الخدمة له قيمة تربوية، في المقابلة نجد أن الذين أدلو بأن التكوين الذي تلقاه أساتذة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي يعتمد على الأعمال التطبيقية بنسبة 5,3%، كما يوجد عدد أقل نسبيا مما سبق من أفراد العينة و هم 3 أساتذة صرحوا بأن التكوين الذي تلقوه يتوفر على إمكانية توفيقية بين النشاطات العلمية والعملية وفي بعض الأحيان يمتاز بالتماسك في أهدافه.

ومن هذا نستنتج أن التكوين الذي تلقاه أساتذة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي قبل الخدمة، ارتبط أكبر عدد من أفراد العينة على أنه تغلب عليه الجوانب النظرية، إنما يرجع إلى ظروف تنظيمية وبيدغوجية ونقص في الإمكانيات التي حالت جميعها دون الاستفادة العالية من الممارسات والتدريبات الميدانية، و بالرغم من تغلب الجانب النظري على التكوين إلا أن البعض من أفراد العينة يرون أن له قيمة تربوية، تظهر أكثر في تنمية قدرات الطلبة المعيدين لمهنة التعليم، وذلك أثنا الفترة التي يطلق عليها بمرحلة قبل الخدمة.

إن النضج الذي اتصف به البعض من أفراد نفس العينة، جعلهم يدركون أن التكوين الذي تلقوه سابقا له خاصية ارتباطه بالأعمال التطبيقية، سيما إذا كان قائما مع الفروع العلمية والتقنية، كما يظهر عليه التماسك في الأهداف سواء من الناحية النظرية أو التطبيقية، وهو دليل يؤكد من جهة



أخرى الوحدة في المبادئ التي أسس عليها، كما أن التكوين الذي تلقاه الأساتذة من خاصية توفيقية بين النشاطات العلمية والعلمية لذلك عبر البعض من الأساتذة في العينة على أنهم لمسوا هذه الجوانب لما كانوا طلبة في الفترة التكوينية والتدريبية خاصة الطلبة المتخرجين من المدرسة العليا للأساتذة.

وبالتالي فإن أساتذة مادتي التاريخ والجغرافيا العاملين بمؤسسات التعليم الثانوي العام والتكنولوجي استطاعوا الكشف عن نظرتهم للتكوين الذي تلقوه قبل الخدمة، وهو الأمر الذي دعاهم إلى تأكيد امتداده إلى مجموعة من المبادئ والأهداف، إضافة إلى اعتماده على الجوانب النظرية والتطبيقية، والتي تندرج جميعها في سياق إعطائه القيمة التربوية التي يستحقها.

الجدول رقم(24): يوضح الطرق التي تلقى بها أفراد العينة التكوين أثنا الخدمة حسب الجنس.

الاحتمالات / الجنس	ندوات تربوية تنسيقية		ندوات تربوية توجيهية		ندوات تربوية مع الموجه التربوي [المفتش]		ندوات تكوينية توجيهية		تموين متنوع		المجموع
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	
ذكر	4	13	1	3	9	30	1	3	15	50	30
أنثى	1	44	3	11	11	41	3	11	9	33	27
المجموع	5	9	4	7	20	35	4	7	24	42	57

تؤكد المعطيات الكمية المتجلية في الجدول رقم (24): أن المبحوثين أدلوا بأن التكوين الذي تلقاه الأساتذة أثناء الخدمة تم عن طريق تكوين متنوع وكانت النسبة المئوية المصرح بهاهي42 % أي ما يعادل 24 مستجوب وفي المقابل نجد أن ما نسبته 35 %، أدلو بأنه التكوين الذي تلقوه وساعدهم في أداء مهامهم تم عن طريق ندوات تربوية مع الموجه التربوي (المفتش)، أي ما يعادل 20 أستاذ، في حين نجد أن 9% أدلو بأن التكوين الذي تلقوه قبل الخدمة كان عن طريق ندوات تربوية تنسيقية، أما عن طريق الندوات التكوينية التوجيهية فكانت لا تتعدى 7% أي ما يعادل 4 أساتذة من بين 57 أستاذ.

ومن خلال الجدول نفسه يتضح لنا كذلك أن نسبة إجابة الذكور كانت كبيرة فيما يخص التكوين الذي تلقاه الأساتذة قبل وأثناء الخدمة عن طريق تكوين متنوع حيث بلغت عدد الإجابات



حوالي 15 إجابة، أما الإناث فكانت إجابتهم أن التكوين الذي تلقوه أثناء الخدمة تم عن طريق الندوات التربوية مع الموجه التربوي.

وتظهر تفسيرات هذا القول أن الكيفية التي ظهرت بها المعلومات والدالة من جهتها عن أراء أفراد العينة حول التكوين الذي تلقوه أثناء الخدمة ترجع إلى طرق ذات منفعة، يستفيد منها المتكونين بالتعليم الثانوي في ترقية قدراتهم ومهاراتهم بالمؤسسات الثانوية.

ومنه يمكن القول أن هذه المؤشرات توحي بأن التكوين الذي تلقاه أساتذة التعليم الثانوي لم يتم بطريقة واحدة، بل جاء متنوعا وهي عمليات تكوينية متصلة ببعضها، بحيث لم تخرج في مجملها عن الإطار التنسيقي والتربوي والتوجيهي...الخ وبهذا العمل نجدها تؤول كلها ما نسميه **بالتكوين أثناء الخدمة في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات** لأن التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات يحتاج لمثل هذه التكوينات الضرورية بل والهامة خاصة ونحن نعيش في عالم متغير في جميع المجالات.

كما أكد بعض الأساتذة أن الاعتماد على الإطلاع المستمر على الأحداث تمكنه من تخزين أكبر قدر ممكن من المعلومات، نضيف إلى ذلك أن هناك من الأساتذة عند القيام بمقابلتهم اقترحوا لو يكون التكوين لمدة سنة حتى يتمكن الأستاذ من تحديد أفكاره وتكوين نفسه وأن الاتصال مع الزملاء العاملين في مؤسسات تربوية أخرى وحضور حصص إضافية لأن التطبيق الميداني تحت إشراف أساتذة مكونين في إطار تكوين أستاذ تعليم ثانوي يساعدنا كثيرا في أداء مهمتنا البيداغوجية (الممارسة والتوجيه).

الجدول رقم(25): يوضح هل يحرص المفتش على توضيح أهداف الندوات والأيام الدراسية في كل مرة بشكل دقيق حسب تاريخ الالتحاق بالتعليم الثانوي

	نعم		لا		المجموع
	ت	%	ت	%	
05 سنوات فأقل	18	86	3	14	21
من 05 إلى 09 سنوات	3	60	2	40	5
من 10 إلى 14 سنة	3	75	1	25	4
15 سنة فأكثر	7	70	3	30	10
بدون إجابة	13	77	4	24	17
المجموع	44	77	13	23	57



من خلال الجدول الموضوع أعلاه نجد أن أكبر نسبة والمقدرة بـ 77 % مدعمة من طرف الأساتذة الذين يرون أن المفتش دائما يعمل على توضيح الندوات والأيام الدراسية في كل مرة بشكل دقيق وذلك بالنسبة للأساتذة الذين لديهم خبرة أقل من خمسة سنوات، بينما ما نسبته 23% من الأساتذة يرون العكس وبأن المفتش لا يحرص على توضيح أهداف الندوات والأيام الدراسية في كل مرة بشكل دقيق، وذلك بالنسبة للأساتذة الذين كان تاريخ التحاقهم بالتعليم الثانوي أكثر من 5سنوات.

وعليه يجزم معظم أساتذة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي أن المفتش التربوي يحرص في كل مرة على توضيح أهداف الدورات والأيام الدراسية حيث أن التركيز يكون منصبا دائما على الجانب النظري وفي بعض الأحيان على الجانب التطبيقي (البيداغوجي) وكيفية تلقين الدروس واختيار الوسائل المناسبة في كل درس...الخ.

وأن أهم النقاط كما أجاب أساتذة التاريخ والجغرافيا خاصة الذين لديهم خبرة أكثر من خمسة سنوات كانت هذه متمحورة حول:

- التعريف بالمقاربة بالكفاءات؛
- الاهتمام بتنمية وتطوير المهارات التدريسية؛
- تحقيق الغايات التربوية المسطرة في المنهاج والمقررة من طرف وزارة التربية الوطنية (قراءة المنهاج والتحكم في أهداف العملية التربوية)؛
- تحديد جدول الأعمال والالتزام بتنفيذ وإعداد تقارير تكون كحوصلة للنشاطات المقدمة؛
- طريقة تقسيم السبورة؛
- بناء مذكرة تقنية تخدم الموضوع المطروح؛
- استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة في التدريس؛
- اطلاع الأساتذة بكل ما هو جديد في قطاع التربية والتعليم وذلك لتسهيل أداء مهامه على أحسن ما يرام وبتالي تحسين نوعية التعليم والسير إلى الأمام.

لأن موضوع التدريس بالكفاءات يحتل حيزا هاما ضمن برامج تكوينهم وتأكيدها على فعالية تطبيق البرامج.

وفي ظل توفير الشروط التربوية والتوجيهية والتنسيقية التي يعمل من خلالها المفتشين فإنها ستمكن المدرسين بالدرجة الأولى من إحراز التفوق وذلك بواقع المؤسسات الثانوية المنتمون إليها بصفة رسمية دون إهمال، والملفت أيضا للانتباه هو أن أساتذة مجتمع البحث لم يكونوا يستفيدون من



الشرح الدقيق والكافي للأهداف والندوات التكوينية وإفصاح أساتذة التعليم الثانوي عن حاجاتهم في مواضيع غير مدرجة في البرامج ويرعون التكوين فيها فنلاحظ، أنه زيادة على كون أهداف الدورات التكوينية لم يتم توضيحها بشكل دائم من طرف المؤطرين فإن ذلك انعكس على أرائهم حول الأهداف العامة.

جدول رقم(26): يوضح أن المفتش يعمل على إثراء وتطوير البرامج المعدة لتكوين الأساتذة باستمرار حسب طبيعتك في التدريس

الاحتمال / الجنس	كاف		غير كاف		المجموع
	ت	%	ت	%	
مثبت	23	64	13	36	36
متربص	14	74	5	26	19
مستخلف	2	100	0	0	2
المجموع	39	68	18	32	57

تشير بيانات الجدول رقم (26): أن أعلى نسبة وهي 68 % أي ما يعادل 39 أستاذا من أفراد العينة ترى أن المفتش يعمل على إثراء وتطوير البرامج المعدة لتكوين الأستاذ باستمرار.

بينما نرى الفئة الثانية 32% أن المفتش لا يعمل باستمرار على إثراء وتطوير البرامج المعدة لتكوين الأستاذ باستمرار.

وكما تشير بيانات الجدول أعلاه أن معظم الأساتذة هم مثبتين حيث قدرت 23 أستاذا من أفراد العينة حيث أنهم يوافقون على أن المفتش يعمل على إثراء وتطوير البرامج المعدة لتكوين الأساتذة باستمرار، كما لاحظنا أن الأساتذة لهم نفس الرأي أي ما يعادل 44 أستاذا أما المستخلفين فكانت نسبتهم ضئيلة جدا تتمحور حول شخصيتين فقط، ومن خلال ما قدم نستنتج أن معظم الأساتذة يوافقون على أن المفتش يعمل على إثراء وتطوير على الأهمية الكبيرة للإشراف أو التأطير والمتابعة من قبل المفتش.

في حين نرى أن نسبة 32أن محور المتابعة الميدانية للمفتشين لم يزيد إلا بنسبة قليلة من استجابات أفراد العينة بمعنى أن الأساتذة على وعي بأن وظيفة المفتش هي مرافقة الأستاذ وأن العملية التعليمية تطورت لتصبح عملا تعاونيا والملفت أيضا للانتباه هو أن أساتذة مجتمع البحث لم يكونوا



يستفيدون من الشرح الدقيق والكافي للأهداف الندوات التكوينية، وأنهم لم يحصلوا من خلالها على شيء جديد يذكر سيما في موضوع المقاربة بالكفاءات الذي لم يرق لمستوى منتظراتهم فقد أعدوا أنها لم تتضمن سوى إلقاء دروس محاضرات اتسمت بالطابع النظري.

جدول رقم(27): يوضح الطرق التي تلقى بها أفراد العينة للتكوين حسب الشهادات المحصل عليها (المؤهل العلمي) أثناء الخدمة

طرق التكوين / الشهادات	الاطلاع والمراجعة والمصادر الشخصية		الاطلاع على الأبحاث المتخصصة في مجال التربية و التعليم		متابعة الأشرطة والبرامج التربوية و العلمية		كل ذلك		المجموع
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	
ليسانس	13	32	6	15	0	0	22	54	41
ماستر	4	50	1	13	0	0	3	38	8
ماجستير	0	0	0	0	0	0	1	100	1
المدرسة العليا للأساتذة	1	14	0	0	1	14	5	71	7
المجموع	18	32	7	12	1	2	31	54	57

من خلال الجدول يتضح أن معظم المستجوبين كانت إجابتهم تتمحور حول أن التكوين الذي يقوم به أثناء الخدمة حققه عن طريق كل ما سبق وذلك بنسبة 54 % أي ما يعادل 31 مستجوب من بين 57 أستاذ تعليم الثانوي، في حين لا تمثل نسبة المستجوبين التي كانت إجابتهم بأن التكوين الذي يقوم به أثناء الخدمة حققه عن طريق الإطلاع والمراجعة والمصادر الشخصية سوى 32% أي ما يعادل 18 مستجوب من بين57 مستجوب.

أما التكوين الذي نقوم به أثناء الخدمة حققه عن طريق الإطلاع على الأبحاث المخصصة في مجال التربية والتعليم، ومتابعة الأشرطة والبرامج التربوية والعلمية، فكانت حوالي 8 إجابات فقط من أصل 57.

كما نلاحظ من الجدول السابق أن معظم الأساتذة المستجوبين هم الأفراد الحاصلين على شهادة الليسانس، وكانت إجابتهم تتمحور حول أن التكوين الذي يقوم به أثناء الخدمة حققه عن



طريق كل ما سبق أي حوالي 22 مستجوب ثم تليها شهادة الماستر بقيمة 4 مستجوبين، وكانت إجابتهم تتمحور حول أن التكوين الذي يقوم به أثناء الخدمة حققه عن طريق الإطلاع والمراجعة والمصادر الشخصية، أما المستجوبين المتخرجين من المدرسة العليا للأساتذة فكانت أغلب إجاباتهم أن التكوين الذي يقوم به أثناء الخدمة حققه عن طريق كل ما سبق أي حوالي 5 مستجوبين فقط.

من المعطيات السابقة والتي اهتمت بتحديد أراء أفراد العينة حول الطرق التي حققوا بها التكوين التربوي والتعليمي أثناء الخدمة وبمجهوداتهم الخاصة يمكن تفسيرها كالآتي.

وفي تقديرنا لتوجيه الأكثرية من أفراد العين أن التكوين الذي قاموا به أثناء الخدمة قد شمل كل الاحتمالات المتمثلة كما يبينها الجدول من الإطلاع على المراجع والمصادر المتخصصة، وعلى الأبحاث التي لها علاقة بقطاع التربية والتعليم كما حققوه بفضل المجهود الذي بذلوه في اقتناء العديد من الشرائط التربوية والعلمية ومتابعة البرامج التربوية والعلمية لأن كل هذه الطرق تساعدهم على امتلاك بعض المهارات التي تتصل بعملهم التعليمي.

أما إذا حددنا عدد المكونين من نفس العينة والذين رأوا بأن التكوين الذي قاموا به أثناء الخدمة قد اقسم موقفهم حول تحقيقه إلى قسمين، حيث أكد البعض منهم أنه تم بواسطة الإطلاع على الأبحاث المتخصصة في مجال التربية والتعليم، أما الباقي قد صرحوا أنه يعود على إطلاعهم على المراجع والمصادر المتخصصة.

وفي كلتا الحالتين تصبح عمليات الإطلاع هذه وخصوصا إذا كانت متمركزة وهادفة، فإنها تفيدهم في تنمية مواهبهم ومهاراتهم الموظفة في نطاق التعليم والتعلم.

ولكن لو دققنا النظر في الموقف الذي أباده العدد القليل من أفراد العينة بل أستاذ واحد أن يصح التعبير والذي أعتبر بأن التكوين الذي قام به أثناء الخدمة إنما تم في رأيه بواسطة متابعته للأنشطة والبرامج التربوية والعلمية من نفس النوع، التي تعرض في القنوات المبرمجة في أجهزة التلفزيون في حدود الأوقات الممكنة، ومثل هذه الوسائل إنما تترك أثر إيجابيا عن أستاذ التعليم الثانوي.

على ضوء عمليات التحليل والتفسير للمعلومات التي جاءت في الجدول نستطيع تصور القيمة الأساسية التي يكتسبها ذلك النشاط المبذول من طرف أستاذ التعليم الثانوي العام والتكنولوجي سواء من حيث تتبعهم لاختلاف ما تحتويه الشرائط والأقراص والأشرطة والبرامج التليفزيونية التربوية والعلمية أو إطلاعهم على الأبحاث والمراجع والمصادر المتخصصة في مجال التربية والتعليم فإن كل هذه



الأعمال ستكسبهم المهارات التي تنمي لديهم المجهودات الذاتية خدمة لنظام التعليم والمجتمع المدرسي وفي المجتمع الواسع النطاق إن كان ذلك ممكنا.

كما أننا نجد أن أغلبية الأساتذة وباختلاف خبرتهم والشهادات المحصل عليها يرون أن المناهج التربوية تعمل على تنمية كفاءة حب الاستطلاع والاطلاع، وأحيانا أخرى لا تعمل وهم يرجعون ذلك للمحتوى المكثف ولخبرة المتعلمين في الصف الدراسي.

الجدول رقم(28): يبين طبيعة التكوين الذي تلقاه أساتذة التعليم الثانوي في ظل التدريس المقاربة بالكفاءات حسب السن

طبيعة التكوين / السن	تكوين بيداغوجي		تكوين إداري		تكوين تربوي		تكوين معرفي		تكوين متنوع		المجموع
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	
أقل من 31	9	31	1	3	3	10	3	10	13	45	29
31-40	4	40	0	0	0	0	0	0	6	60	10
41-50	4	31	1	8	4	31	1	8	3	23	13
51فما فوق	2	40	0	0	1	20	1	20	1	20	5
المجموع	19	33	2	4	8	14	5	9	23	40	57

تمثل الشواهد الإحصائية المتمثلة في الأرقام والنسب المئوية المعلن عنها في هذا الجدول أن ما نسبة 40 % أي ما يعادل 23 من أفراد العينة المبحوثة صرحوا بأن طبيعة التكوين الذي تلقاه أساتذة التعليم الثانوي هو تكوين متنوع خاصة الفئة التي يقل سنها عن 31 سنة أي بنسبة 45% والفئة التي تتراوح أعمارهم مابين (31-40) سنة في مقابل ذلك نجد أن 19 فردا من المبحوثين أي ما يعادل 33 % أقروا بأن التكوين الذي تلقاه أساتذة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي هو تكوين بيداغوجي وهذا بالنسبة للفئة العمرية التي تتراوح أعمارهم ما بين (31-40)سنة أي بنسبة 40%.



في حين أن ما نسبته 14 % أقروا بأن التكوين الذي تلقاه أساتذة التعليم الثانوي في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات هو تكوين تربوي أي ما يعادل 8 أساتذة من أفراد العينة المبحوثة وكانت النسب على النحو التالي: الفئة التي تتراوح ما بين (41-50) سنة كانت نسبتهم 31%، الفئة التي يفوق سنها أكثر من 51 سنة فما فوق بنسبة 20%، أما الفئة التي تقل عن 31 سنة (10%).

في حين نجد أن بقية الأساتذة أقروا بأن التكوين الذي تلقاه أساتذة التعليم الثانوي في ظل التدريس بالمقارنة بالكفاءات تتراوح ما بين التكوين المعرفي بنسبة 9% أي ما يعادل 5 من أفراد العينة المبحوثة والتكوين الإداري وهو نسبة ضئيلة جد قدره بـ 4% أي ما يعادل أستاذين من أفراد العينة المبحوثة.

حين التطرق إلى المعلومات التي نظمها الجدول أعلاه سوف يتبين أن العدد الأكبر من أفراد العينة المبحوثة وهم 23 أستاذا اعتبروا أن التكوين الذي تلقاه أساتذة التعليم الثانوي في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات هو تكوين متنوع بمعنى يشمل جميع الاحتمالات المذكورة في الجدول أعلاه أي [تكوين بيداغوجي، تربوي، معرفي، إداري] لأن التكوين هو مجموع المعارف النظرية والتطبيقية التي تكتسب في ميدان معين أو في مجال التدريس ثم تأتي في المرتبة الثانية التكوين البيداغوجي الذي احتل النسبة 40 % لأن البيداغوجيا الحديثة أصبحت تنظر إلى التكوين البيداغوجي كمفهوم ضروري يجب أن يتحكم فيه الأستاذ ويتقنه لكي يعلم تعليما فعالا، حيث أصبحت الأنظمة التربوية حاليا تركز على هذا الجانب وتخصص له مخططات تكوين وتدريب لتنمية كفاءة الأستاذ ورفع مردودية الفعل التعليمي ككل.

إذ يشمل هذا التكوين الجوانب التربوية والنفسية والعلمية المختلفة المتنوعة، لأن الأستاذ المتكون بيداغوجيا يمكنه التعامل مع التلاميذ بمرونة ويجعلهم بدورهم يقبلون التعليم بطريقة عفوية واكتساب المعرفة من خلال تحفيزهم وتشجيعهم على بذل الجهد والبحث وبناء علاقات إنسانية ضمن مناخ تفاعلي إيجابي داخل الصف.

ثم يأتي التكوين التربوي بنسبة 14% ومما يبين بوضوح وما صرح به المفتشون أثناء القيام بمقابلتهم عن انخفاض نسبة رضاهم بمستوى التكوين التربوي للأساتذة ناقص بالفعل وبشكل ملحوظ، ويعتبر نقص التكوين عقبة كبيرة تعود بالسلب على التلاميذ من جهة، بحيث تتكون لديهم صعوبات في فهم و إستعاب الدروس، ومشكلة على الأستاذ الذي يواجه صعوبات في عملية تبليغ الدروس مما يجعله يقدم مجهودا أكبر مقابل نتائج غير مرضية.



لذا فإنه لا يكفي التعليم بالمعارف حول المادة التي يراد تدريسها ، وأنها يجب أن يتعدى ذلك إلى التحكم في كيفيات إيصالها لمجموعة المتعلمين، وعليه فإن تحكم الأستاذ في هذا النوع من التكوين يعتبر لازما قبل مباشرة مهنته بصفة رسمية.

فإذا أمعنا النظر جيدا في قراءتنا للجدول نجد أن التكوين المعرفي (الأكاديمي) أقل نسبة 9% لأن هذا التكوين هو أن يكون الأستاذ على دراية بمعرفة الحقائق والمعارف المتحققة لأنه يعتبر أمرا لازما، فتكوين الأساتذة في هذا الجانب المعرفي الأكاديمي ضروري لأن الهدف العام من التكوين الأكاديمي هو أن يفهم الأستاذ فهما عميقا لأساسيات ومفاهيم المادة الدراسية التي تخصص في تدرسها في المستقبل، مما يجعله متمكنا من مادة تخصصه (هذا النوع من التكوين نجده سائد خاصة لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة)، وهذا التمكن له أثار إيجابية هامة للأستاذ أهمها ثقة الأستاذ بنفسه في تأدية عمله وثقة التلاميذ فيه كأستاذ كفء يستطيع أن يفيدهم في نموهم العلمي وفي قدراتهم على التفكير السليم.

من خلال ما قدم نستنتج أن طبيعة التكوين الذي تلقاه أستاذه التعليم الثانوي في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات هو تكوين متنوع وأن هذه التكوينات الذي تلقاها أساتذة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي هي كلها مترابطة ومتسلسلة ومتكاملة لا يمكن الاستغناء عنها فالتكوين البيداغوجي يكمله التكوين التربوي لان لا بيداغوجيا بدون تربية والتكوين التربوي العلمي البيداغوجي يكمله التكوين الأكاديمي وهكذا...

الجدول رقم(29): تبين مدة التكوين الذي تلقاها الأساتذة حسب السن

مدة التكوين / السن	قصير المدى		متوسط المدى		طويل المدى		المجموع
	ت	%	ت	%	ت	%	
أقل من31	11	38	17	59	1	3	29
31- 40	5	50	5	50	0	0	10
41- 50	8	62	5	39	-	0	13
51فما فوق	4	80	1	20	-	0	5
المجموع	28	49	28	49	1	2	57



عادة ما تقوم المؤسسات التربوية بإجراء دورات لفائدة الأساتذة من أجل إثراء معارفهم وتطوير أدائهم البيداغوجي، إذ توضح النسب المئوية والأرقام الإحصائية المعروضة في الجدول أعلاه أن 49 % أي أكثر المبحوثين صرحوا بأن التكوين الذي تلقوه هو تكوين متوسط وقصير المدى لكلتا الحالتين، أي ما يعادل 28 أستاذا، بينما ما نسبته 2 % وهي فئة جد ضئيلة مقارنة بالنسب المذكورة أقروا بأن التكوين الذي تلقوه كان طويل المدى أي فرد واحد من أفراد عينة مجمع البحث، لذا فإن أغلب المبحوثين الذين تقل أعمارهم عن 31 سنة كانت إجابتهم تتمحور حول التكوين الذي تلقوه هو تكوين متوسط أي بنسبة 17 أستاذ أما المبحوثين الذين أعمارهم كانت محصورة بين (31-40 سنة) لكلا الحالتين من أصل 10 أساتذة .أما الفئة التي كانت أعمارهم تتراوح بين (41-50) سنة فكانت إجابتهم تتمحور بأن التكوين الذي تلقوه هو قصير المدى.

فبناءا على المعطيات الإحصائية وإجابات المبحوثين يتجلي لنا مدى قيام الأساتذة بإجراء الدورات التكوينية، فمن أجل معالجة مشاكل الموارد البشرية وبلوغ أهداف المنظومة التربوية عليها بانتهاج سياسة التكوين على المدى القصير والمتوسط والبعيد.

حيث أن في سياسة وإستراتيجية التكوين أي مؤسسة مهما كان نوعها تقسم أهدافها إلى قسمين حسب الأهمية: منها التي تخضع إلى المدى القصير والأخرى إلى المتوسط والطويل.

لأن التكوين على المدى القصير يهتم بالفرد من حيث نقص المهارات أي النقص الذي قد يصيب الأستاذ في عمله الخاص، وبالتالي بإمكان الأستاذ أن يقيم نفسه وذلك بواسطة تحديد نقاط الضعف ومعالجتها وتعزيز نقاط القوة والاستمرار على العمل لها، وهذا كله من أجل إعطاء مردود جيد داخل الصف الدراسي.

أما التكوين على المدى المتوسط والطويل كما شار إليه مفتشو المادة من خلال مقابلتهم أن أهدافه ترتكز على التغيرات الطارئة التي تفرضها وزارة التربية الوطنية والتحضير للمستقبل، لأن التغيرات السريعة ومناهج التسيير تفرض على المسيرين الاهتمام بالموارد البشرية الموجودة داخل تجسيد الأهداف المسطرة من طرف وزارة التربية الوطنية لأن التكوين يعتبر وسيلة لإشباع حاجيات الفرد أو رغباته كالترقية وهذا ما يؤثر إيجابيا على سلوكه وكذا تصرفاته نحو المؤسسة التربوية التي يعمل بها.



جدول رقم(30): يوضح المقاييس التي ساهمت بكثرة في قيام الأساتذة بمهامهم حسب السن

المقاييس / السن	تعليمية المادة		تشريع مدرسي		إعلام آلي		كل المقاييس		المجموع
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	
أقل من31	15	52	4	14	1	3	9	31	29
31-40	3	30	1	10	0	0	6	60	10
41-50	6	46	0	0	2	15	5	39	13
51فما فوق	3	60	0	0	1	20	1	20	5
المجموع	27	47	5	9	4	7	21	37	57

تؤكد المعطيات الكمية المتجلية في الجدول رقم (30) أن أفراد عينة البحث أدلو بأن المقاييس التي ساهمت بقوة في القيام بمهامهم هي تعليمية المادة، وكانت النسبة المصرح بها هي 47. % أي ما يعادل 27 فردا من أفراد العينة المدروسة الذين تقل أعمارهم عن 31 سنة، كانت إجابتهم تتمحور حول أن مقياس تعليمية المادة هي التي ساهمت بقوة في القيام بمهامهم بقيمة 15 أستاذا، ثم تليها الفئة العمرية المحصورة بين (31-40) سنة أكدت كذلك أن مقياس تعليمية المادة ساهمت بقوة في القيام بمهامهم حسب نظريتهم، كما نلاحظ أن عدد الإجابات كانت 6 إجابات من أصل 13، أما بالنسبة للأستاذة الذين تفوق أعمارهم 51 سنة فكانت إجابتهم هي الأخرى تتمحور حول مقياس تعليمية المادة، إذن هذه الأخيرة ساهمت في تأدية مهامهم وذلك بقيمة 3 مستجوبين من أصل 5 مستجوبين في المقابل نجد 37%، أدلو بأن المقاييس التي ساهمت في تأدية مهامهم قد شملت كل المقاييس المذكورة أي ما يعادل 21 فردا من أفراد العينة المبحوثة.

أما فيما يخص مقياس التشريع المدرسي والإعلام الآلي فنلاحظ أن قيمتها تساوي 5 و4 مستجوبين من أصل 57 أستاذا وهي نسبة ضئيلة جدا.

أن أغلبية المبحوثين أجابوا بأن أهم المقاييس التي ساهمت في تأدية المهام هي تعليمة المادة وهذا يبين لنا أن أساتذة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي يجب أن يلموا بتعليمية مادة الاجتماعيات سواء في أهدافها أو في مضامينها أو في طرائق تدريسها وحتى الوسائل المساعدة على تبليغها وفي أساليب تقويمها وتعديلها، إذ لا يمكن أن يخطط لدرس من الدروس إلا بتوفير شروط التدريس الناجح.

لأن تعليمية المادة (مادة التخصص) تجعل الأستاذ يبحث عن أنجح الأساليب في تخطيط محتواه وتنظيمه وتقويمه وتعديله، وعلى الأستاذ إذا ما أراد أن يكون كفءا وناجحا أن يهتم بالبحث



والتجريب والإطلاع الدائم (تكوين ذاتي مستمر) والإحساس بضرورة التنمية والتطوير في التصورات والممارسات (**السهر نحو الاحترافية**) لأن الأستاذ هو **صاحب رسالة تربوية عظيمة** وحتى الأستاذة من ذوي الخبرة المهنية فهم بحاجة إلى وقت يقضونه في إعادة إعداد الخطة الدراسية التي أعدوها سابقا حتى تظل خطط دراسية نامية ومتطورة وتتماشى مع التغييرات الحاصلة في ظروف المدرسة والمناهج، وإلا اعتبرت تلك الخطة الدراسية هي بمثابة ترجمة حقيقية لأهداف ومحتوى المنهاج الدراسي إلى خطة إجرائية.

أما الفئة الثانية من أفراد عينة البحث والتي أدلت بأن التشريع المدرسي هو الذي ساهم أكثر في تأدية مهامه لأنه هو بمثابة مجمل القوانين واللوائح التنظيمية التي تتناول أوضاع الحياة المهنية من موظفي التربية والتعليم كالحقوق والواجبات والتكوين والتوظيف والترسيم والترقية ونظام الأجور وتحديد المهام والمصالح وضبط العلاقات بين العاملين في القطاع.

كما أن التشريع المدرسي بالنسبة للأستاذ فهو يساعده على معرفة النصوص القانونية التي تتحكم في التسيير وتنظيم التربية والتكوين وأن يكون على إطلاع على شروط تطبيق هذه النصوص وما يعود منها بالفائدة على الأساتذة. لأن من أهدافه هو القدرة على استثمارها وتوظيفها بما يخدم الفعل التربوي والقدرة على تنظيم الحياة الجماعية داخل المؤسسة، وضبط العلاقات بين أعضاء الأسرة التربوية، وهذا من أجل إيصال هذه النصوص إلى كل الفاعلين لتتوحد الرؤى وتتضافر الجهود، من أجل تحسين الأداء التربوي.

أما بالنسبة لمقياس الإعلام الآلي فلقد أكد الأساتذة أنه وبدون شك وسيلة من وسائل العصر لا نستطيع تجاهلها أو الاستغناء عنها في كل الميادين وخاصة ميدان التربية والتعليم، كما أصبح لزاما على كل أستاذ في جميع المستويات والأطوار التعليمية الاستعانة بالإعلام الآلي لأنه مهم جدا في تنظيم عمله، ونجد بأن معظم المبحوثين ومن خلال المقابلة قد تابعو تكوينا ذاتيا (اجتهاد خاص) بعد تخرجهم، حيث أنه ساعدهم في ميدان عملهم وذلك بشكل أسرع وأكثر تنظيما، إذ أكدوا أنهم أصبحوا في عصر المعلوماتية وبالتالي أصبح ضروريا في أداء المهام المسندة إليهم خاصة فيما يخص تقديم الدروس التي لها علاقة بالوثائق والأشرطة والأفلام التاريخية العظيمة، كما يتم به أيضا عرض بعض خرائط العالم والرسوم البيانية...الخ، ضف إلى ذلك أن بعض الأساتذة من خلال إجابتهم على أسئلة الاستمارة أجابوا بأنه توجد مقاييس ساهمت هي الأخرى في تأدية مهامهم كمقياس علم النفس الطفل والمراهق والمناهج التربوية وهندسة التكوين والنظام التربوي الجزائري.



وفي الأخير ومن خلال ما تم الإشارة إليه نستنتج أن جميع المقاييس تكمل بعضها البعض وكلها متساندة ومترابطة ومتكاملة لا نستطيع الاستغناء عنها لأن مهنة التعليم في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات مهنة صعبة وشاقة وفي نفس الوقت هي رسالة نبوية عظيمة لذلك يجب على الأستاذ وفي ظل الظروف الراهنة وتطور وسائل تكنولوجيا وسائل الإعلام والاتصال أن يتصف بروح الصبر والمثابرة.

الجدول رقم(31): يبين هل استمرارية اللقاءات مع مفتشي المادة يتيح للأستاذ إطلاعا أكبر على المستجدات في حقل التربية حسب تاريخ الالتحاق بالتعليم الثانوي

التكرارات / التاريخ	نعم		لا		المجموع
	ت	%	ت	%	
05سنوات فأقل	16	76	5	24	21
من 05 إلى 09 سنوات	4	80	1	20	5
من 10 إلى 14 سنة	4	100	0	0	4
15سنة فأكثر	8	80	2	20	10
دون إجابة	14	82	3	18	17
المجموع	46	81	11	19	57

من خلال الجدول الموضح أعلاه نجد أن أكبر نسبة والمقدرة بـ 81% وهي نسبة مرتفعة أي ما يعادل 46 أستاذ من بين 57 أستاذ تعليم ثانوي، مدعمة من طرف الأساتذة الذين يرون أن استمرارية اللقاءات مع مفتش المادة يتيح للأستاذ إطلاعا أكبرا على المستجدات في حقل التربية.

بينما نجد نسبة 19 % أي ما يعادل 11 أستاذ من بين 57 أستاذ من الأساتذة الذين يرون العكس بأن استمرارية اللقاءات مع مفتش المادة لا يتيح للأستاذ إطلاعا على المستجدات في حقل التربية، لأن معظم الأساتذة الذين أجابوا بنعم كانت سنوات الخبرة لديهم 5 سنوات فأقل أي حوالي 16 أستاذ.



أما الذين لم يقدموا الإجابة فكان عددهم 14 أستاذا، في حين نجد أن الأساتذة من ذوي الخبرة أي الذين يمتلكون خبرة أكثر من 15 سنة فأكثر كانت حوالي 8 مبحوثين من أصل 46 من الأساتذة الذين أجابوا بنعم.

ويمكن تعليل هذا بأن مفتش المادة يعتبر هو المسئول الأول عن طريق تطبيق البرنامج الوزاري المخصص لهذه المادة، كما تلعب اللقاءات والندوات التربوية التي تقام لصالح الأستاذة دورا أساسيا للإطلاع على كل جديد حول هذه المادة .

لأن غالبية الأساتذة أكدوا أن استمرارية اللقاءات مع مفتش المادة تتيح لهم الإطلاع الأكبر على المستجدات في حقل التربية حيث كانت النسبة مرتفعة جدا مقدرة بـ 81% وذلك لما تعود على الأستاذ بفائدة كبيرة وتترك الأثر الإيجابي في فاعلية وممارسة الكفاءات التكوينية التي كان ارتباطها بسنوات الخبرة والتي مر بها الأساتذة في ممارسة مهنة التدريس.

حيث زيادة قدرة الأستاذ على التكيف مع التطورات والتجديدات العلمية والعملية من خلال مرورهم بالنشاطات القريبة من المنهاج والمقررات التي يدرسونها وهذا انعكس على زيادة فعاليتهم وتحسين أدائهم الدراسي.

لذلك فإن هذه اللقاءات والدورات عادة ما تكون في ضوء أهداف المقررات التكوينية من جهة وفي ضوء احتياجات الأساتذة من جهة أخرى مما يؤدي إلى زيادة تأثير هذه اللقاءات التكوينية.

لأن أستاذ التعليم الثانوي في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات يجب أن يكون ملما بكل جوانب الإصلاح والتغيير والتجديد لأن كما نسبته نتائج الجدول أن الأساتذة متحمسين للتغيير والإطلاع وهم موافقون على تطوير التعليم بإدخال التكنولوجيا الحديثة وذلك من أجل مواكبة التطورات العالمية وهذا الجزء يتفق مع الجزء الذي ذكرناه في تحليل بيانات الجدول السابق حول استعمال جهاز الإعلام الآلي في العملية التعليمية/ التعليمية.

جدول رقم(32): يبين نوع التكوين الذي ساعدهم أكثر في تأدية مهامهم كأساتذة تعليم ثانوي في ظل الإصلاحات التربوية حسب المكان الذي تلقيت فيه التكوين قبل التحاقك بالمؤسسة التعليمية

نوع التكوين / مكان التكوين	التكوين الذي تلقيته قبل الخدمة		التكوين الذي تلقيته بعد الخدمة		التكوين الذاتي		كل ذلك		المجموع
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	
الجامعة	6	13	5	10	23	48	14	29	48
المدرسة العليا	0	0	2	33	2	33	2	33	6



للأساتذة									
المعهد الوطني لتكوين الأساتذة	0	0	0	0	2	67	1	33	3
المجموع	6	11	7	12	27	47	17	30	57

توضح نتائج الجدول أن الأغلبية من المبحوثين وهم يشكلون نسبة 47 % ترى أن التكوين الذي ساعدها أكثر في تأدية مهامها كأستاذ تعليم ثانوي في ظل الإصلاح التربوي يتمثل في التكوين الذاتي، كما وصفت نتائج الجدول أن أغلب الأساتذة الذين تكونوا في الجامعة يرون بأن التكوين الذاتي هو الذي يساعدهم في تأدية مهامهم كأستاذ تعليم ثانوي في ظل الإصلاح التربوي بنسبة 48 % أي ما يعادل 23 أستاذا من بين 27 أستاذ أما المعهد الوطني لتكوين الأساتذة فكانت إجابتين من أصل 27 إجابة تتمحور حول أن التكوين الذاتي هو الذي ساعدنا في تأدية مهامها كأساتذة تعليم الثانوي في ظل الإصلاح التربوي.

في المقابل نجد أن نسبة 30% من مجموع المبحوثين يرون بأن التكوين الذي ساعدهم أكثر في تأدية مهامهم هو تكوين متنوع أي يشمل [التكوين قبل الخدمة+ التكوين بعد الخدمة+ التكوين الذاتي] وهذا ما أكده أستاذة المدرسة العليا للأساتذة بأن التكوين الذي ساعدهم في تأدية مهامهم هو كل أنواع التكوين المذكورة سالفا 6 مبحوثين.

أما بالنسبة للمبحوثين الذين أدلوا بأن التكوين الذي ساعدهم أكثر في تأدية مهامهم هو التكوين الذي تلقوه بعد الخدمة أي بنسبة 12 أما التكوين الذي تلقوه قبل الخدمة أحتل المرتبة الأخيرة بنسبة 11 %.

في سياق هذه المعطيات التي كشفت فيها أفراد العينة عن أهمية أنواع التكوين التربوي والتعليمي الذي تلقوه قبل الخدمة وأثناءها بما فيها التكوين الذاتي، ولكن جاءت مرتبة طبقا لجدوى كل نوع منها وأيضا حسب طبيعة المهارة ومستواها التي اكتسبها المتكونين وبدرجات متفاوتة وهي تفسر المسائل الآتية:

بالنظر إلى المدة التي احصر فيها التكوين بين 3 و5 سنوات والذي تلقاه مدرسي التعليم الثانوي لما كانوا طلبة بمؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي على اختلاف أنواعها والتخصصات التي تدرس بها، وعلى حسب ما أكده البعض منهم في العينة، أنهم قد استفادوا من العمليات التكوينية التي تمت



من قبل وهي ما جعلهم يكتسبون الطرائق الجيدة للتدريس والمهارات التعليمية بعدما مارسوا مهنة التعليم ولفترة غير محدودة من حيث قياس تشكل هذه القدرات والمواهب.

إن التنوع الذي صاب التكوين الذي تلقاه المعلمين بالتعليم الثانوي أثناء الخدمة، والذي كان في شكل ندوات تنسيقية وتوجيهية وقد غاب عليها الجانب التربوي، لقد أثمرت من وجهة نظر لبعض أفراد العينة، في تمكينهم نسبيا في امتلاك المهارات و الأداءات التدريسية والتي تظهر في ممارستهم للعمليات التي تتم داخل المدارس الثانوية التي يتواجدون بها.

ضف إلى ذلك إلى أن النشاط والمجهود الذي يبذله المتكونين بالطور الثانوي سواء فيما يتعلق باستخدامهم لوسائل والأجهزة الإعلامية والتكوينية وذلك بتحقيقهم لنوع من التكوين الذاتي التربوي والتعليمي والعلمي..الخ، قد قدم نتائج إيجابية ونلمسها في رد عدد معتبر من أفراد نفس العينة على هذا النوع من التكوين وهي نسبة جد مرتفعة قدرت كما ذكرنا سابقا بـ 48%، أين تفهموا قيمة في منحهم مهارات النمو الذاتي، المرتبطة بواقع عمليات التعليم الجارية في المؤسسات الثانوية.

إن التركيز على طبيعة التكوين بجميع أنواعه، الذي تلقاه المربين بمرحلة التعليم الثانوي [التكوين المتنوع] وذلك بحضورهم لبعض الملتقيات التي تنظم من فترة إلى أخرى، وهي ما تبرزه صفة المبادرة التي امتاز بها عدد من أفراد عينة الدراسة الميدانية، أين لاحظوا أهمية هذه الأعمال لأنه يعني على المعلم أن يلم بجميع المعارف ونماذج التفكير ومختلف المعلومات حول طبيعة الطفولة والمراهقة مثلا، من أجل بناء شخصيات قادرة على التغيير الاجتماعي لذلك تتخذ منطلقا أساسيا في تكوينه كونها أفادتهم في التمكن من أداء مهامهم بشكل يتفق مع متطلبات الوظيفة التعليمية.

لو تتتبع حركة البيانات التي جاءت في الجدول، تصل إلى وجود ملامح تقارب بين الأقوال التي أبداها أفراد العينة، حيث اعتبروا أن جميع أنواع التكوين الذي تلقوه أثناء الخدمة قد حقق لديهم مستوى من الآداءات التدريسية، كانوا قد امتلكوها وبرزت أكثر في الواقع ممارساتهم للعمليات التعليمية السارية المفعول في الأوساط المدرسية بطور التعليم الثانوي.

كما أن أساتذة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي تمكنوا بفضل جديتهم امتلاك الفاعلية في جوانب متعددة وهي ما أعطتهم القدرة على إحداث النمو والانسجام والتغيير، الاستجابة والتجارب...الخ وهي عبارة عن ملكات ومواهب تجتمع عند أي أستاذ متكون يصبح معها **ماهرا وخبيرا تربويا** بالمعنى الذي يليق أن يعول عليه في إنجاز العمليات التربوية والتعليمية تجري وباستمرار داخل المدارس الثانوية.



جدول رقم(33): يبين البرامج والطرائق والوسائل التعليمية التي تكون فيها الأساتذة حسب تاريخ الالتحاق بالتعليم الثانوي

البرامج / تاريخ الالتحاق بالتعليم	البرامج تجمع بين العلم والتطبيق		البرامج لا توثق الصلة بين الفن و الإبداع		الطرائق تقوم على الالقان		الوسائل تناسب و محتويات الدروس المقررة		الوسائل قليلة المنفعة تربويا و علميا		المجموع
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	
05سنوات فأقل	6	29	0	0	4	19	7	33	4	19	21
من 05 إلى 09 سنوات	3	60	0	0	0	0	0	0	2	40	5
من 10 إلى 14 سنة	0	0	1	25	1	25	0	0	2	50	4
15سنة فأكثر	4	40	3	30	1	10	2	20	0	0	10
دون إجابة	2	12	3	18	5	29	2	12	5	29	17
المجموع	15	26	7	12	11	19	11	19	13	23	57

من خلال الجدول يتضح أن معظم المستجوبين كانت إجابتهم تتمحور حول أن البرامج والطرائق والوسائل التعليمية التي تكونوا فيها، كانت برامج تجمع بين العلم والتطبيق، وذلك بنسبة 26 % أي ما يعادل 15 مستجوب من بين 57 مستجوب، في حين لا تمثل نسبة المستجوبين التي كانت إجاباتهم بأن البرامج والوسائل قليلة المنفعة تربويا وعلميا وقدرت نسبة الإجابات فيها حوالي 23 % أي 13 مستجوب أما الطرائق تقوم على الإتقان والوسائل تناسب ومحتويات الدروس المقررة بنسبة 19 % أي حوالي 11 مستجوب لكلا الوسائل، أما البرامج لا توثق الصلة بين الفن والإبداع بنسبة 12 % أي على أقل تقدير 7 مستجوبين كما تؤكد بيانات الجدول أعلاه أن كل من أغلبية الأساتذة الذين أجابوا بأن الوسائل تتناسب ومحتويات الدروس المقررة كانت سنوات الخبرة لديهم أقل من 5 سنوات، أي ما يعادل 7 مستجوبين من أصل 11 أما باقي سنوات الخبرة فكانت أجابتهم مختلفة ومتفاوتة. بالنظر إلى حركة القيم التنازلية والتي تبعت ما أدلى به أفراد العينة من أراء كمتكونين، حول ما امتازت به البرامج والطرائق والوسائل التعليمية التي يعملون من خلالها في التعليم الثانوي، سوف نعتمد إلى تحليل



العديد من المسائل وذلك على النحو التالي: ان وضع البرامج في أي مستوى التعليم، غالبا ما تراعي فيها القضايا ذات العلاقة بالعلم في جوانبه النظرية والتطبيقية، ومن هذا المنطلق لقد ذهب عدد كثير نسبيا مقارنة بحجم العينة 26 % إلى إثبات هذه الخاصة في البرامج التي أعدت للتعليم الثانوي والعام والتكنولوجي، إلا أن البعض الآخر من الأساتذة لاحظوا أنها تتميز نوعا ما بوجود نقص في محتوياتها مما جعلها وهم يطبقونها لا تعزز الصلة بين الفن والإبداع، وعلى حسب ما يبدوا أن عامل كهذا يتوقف أكثر على مهارة وبراعة الأطراف الفعالة في إدارة العمليات التربوية والتعليمية داخل الحجرات بالمؤسسات الثانوية على اختلاف أنواعها، لأننا لا حظنا في السنوات الأخيرة الكثير من المدارس التعليمية وفي ظل المقاربة بالكفاءات [جيل المنهاج الثاني] إلى استخدام أنجح الأدوات ذات الفائدة في مجال التعليم وعلى أساس هذه التوجه الحديث يعتبر عدد من أفراد العينة أن الطرائق التي يتبعونها في إيصال العلوم والمعارف والفنون والتقنيات كثيرا ما يتم الاعتماد فيها على الإلقاء والتلقين (طريقة المحاضرة كما أشرنا إليها في الجانب النظري) وبالمقابل يوجد من المدرسين الذين اعترفوا بحقيقة أنهم يميلون إلى فتح باب المشاركة والدخول مع المتعلمين في حوار بناء وهادف.

وفي كلتا الحالتين نعقد أن الطرائق في أي مرحلة تعليمية وخصوصا في طور التعليم الثانوي تتحكم في مستعمليها عوامل داخلية وظروف خارجية متعددة، قد تجعل من الأستاذ في لحظة ينزع إلى الحوار، وفي موقف آخر يكرس اللقاء... وهي تغييرات تحدث ولكن إذا وجهت على النحو الصحيح فإنها تترك آثار إيجابية.

لأن ما تهدف إليه الهيئات الوصية بشؤون التربية والتعليم، هو توفير ما تستلزمه الأنظمة من أجهزة ووسائل التي يستخدمونها في التعليم والتعلم، تتناسب مع ما تتضمنه الدروس المقررة من المواد العامة والتقنية، ومن جهة ثانية اعتبر البعض الآخر من المعلمين أنها قليلة المنفعة وهذا بالنسبة للأساتذة الذين لديهم خبرة أكثر من 15 سنة، وذلك من تاريخ التحاقهم بالتعليم الثانوي، وذلك من الناحية التربوية والتعليمية، وعلى كل فإن هذه الأدوات تتطلب تجديدا ومحافظة عليها، لأن أي استعمال لها في غير ما صنعت لأجله سيجعلها لا تقدم الحد المطلوب من الفائدة، وهنا يبقى الدور الرئيسي للأستاذ العامل بالطور الثانوي في إتقان توظيف الوسائل التعليمية المتوفرة لديهم بالمدارس المتواجدين بها.

ومن خلال القيام بعملية الملاحظة أن أغلب الأساتذة يتشكون إما نقص الوسائل التعليمية أو ندرتها وغيابها رغم ضروريتها التربوية.



ولكن ما لاحظناه من خلال المقررات الدراسية والمناشير الوزارية التي آثار ت انتباهنا أن الوسائل التعليمية تعتبر أدوات ضرورية وتساعد على تطبيق المناهج التربوية، وتشكل للمتعلم مصدرا أساسيا لتعلماته، لكن عن أي وسائل نتكلم هل نتكلم عن:

- الوثائق المرافقة للمنهاج؛
- الكتب المدرسية؛
- السبورة والطباشير....الخ.

أين هي الوسائل التعليمية، نعم إن الوثائق والكتب يستعين بها المعلم والمتعلم، لكن الأمر لا يحتاج إلى تحليل أو نقاش، لكن يحق لنا أن نتكلم عن الوسائل التعلمية .

ولأن العلم يدرك بالبصائر، لا بد من الاهتمام بالوسائل التعليمية لأنها تساعد المعلم في تنمية وتطوير الكفاءات المستهدفة، كيف يمكن للأستاذ أن ينشط 46 تلميذ؟! كيف يستطيع أن يبدع بتحاور يناقش يحلل يدمج...؟ كيف يستطيع أن ينمي مهارات في هذا الوسط وفي غياب الوسائل التعليمية.؟

ومما سبق نستطيع القول أن االبرامج والطرائق والوسائل المتخصصة للتعليم الثانوي، في معظم الأحيان ما تستدعي جهودا ومثابرة من طرف مستخدميها وعليه فإن قيمتها التربوية- التعليمية- التعلمية- العلمية...، تظهر أكثر في قدرة الأستاذ بهذه المرحلة التعليمية على إتقان العمل بها، ولكن شريطة تغييرها وتطورها حتى تقدم المنفعة المنتظرة في الوسط المدرسي بصورة خاصة.

جدول رقم(34): يحدد المناهج التربوية التي تكون فيها الأساتذة حسب طبيعتك في التدريس

المنهاج التربوي / طبيعتة التدريس	حديثة و واسعة الأفق التربوي		كلاسيكية و ضيقة الأفق التربوي		تعد الفرد للتعليم والتعلم		نابعة من متطلبات المجتمع و قضايا العصر		المجموع
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	
مثبت	9	25	14	39	6	17	7	19	36
متربص	6	32	7	37	4	21	2	11	19
مستخلف	1	50	0	0	1	50	0	0	2
المجموع	16	28	21	37	11	19	9	16	57



تشير بيانات الجدول رقم(34) أن أعلى نسبة وهي 37% من أفراد العينة ترى أن المناهج التربوية التي تكونوا فيها كلاسيكية وضعيفة الأفق التربوي، بينما تذهب الفئة الثانية من أفراد العينة المبحوثة ونسبتها 28 % إلى أن المناهج التربوية التي تكونوا فيها حديثة وواسعة الأفق التربوي.

أما الفئة الثالثة ونسبتها 19 % ترى بأن المناهج التربوية التي تكونوا فيها تعد الفرد للتعليم والتعلم، وهناك من ترى أن المناهج التربوية نابعة من متطلبات المجتمع وقضايا العصر، حين احتلت المرتبة الأخيرة بنسبة قدرت ب 16% .

وكما تشير بيانات الجدول أن معظم أفراد العينة أجابوا بأن المناهج التربوية التي تكونوا فيها كلاسيكية وضعيفة الأفق فقد كانت فئة الأساتذة المثبتين حيث بلغت القيمة حوالي 14 فردا من أصل 21 فردا، أما باقي الأساتذة المتربصين والمستخلفين فكانت إجاباتهم متقاربة ومتفاوتة.

ما يمكن تصوره من مجمل هذه المعلومات هو تفسير بعض الجوانب المتصلة بالمناهج التربوية في مرحلة إعدادهم ليصبحوا أساتذة في المستوى والتي سنعرضها على النحو الآتي في تقديرينا لوجهة النظر التي أبدها أساتذة الطور الثانوي حول المناهج التربوية، وقد كانوا الأكثرية في عينة الدراسة الميدانية، انما بنيت على أساس إعدادهم أن المناهج التربوية اتسمت بالكلاسيكية وضعيفة الأفق التربوي، لأنها عبارة عن عناوين بعيدة كثيرا عن الواقع الاجتماعي الذي يعيشه المجتمع الجزائري كما أنها تفتقر لروح المادة المراد تدريسها ومنها يمكن طرح فكرة أن المناهج في بنيتها التربوية لا تستطيع أن تستوعب كل المتطلبات المدرسية والمجتمعية بل تعطيها نسبيا وهو الأمر المطلوب، كما أوضح البعض من أفراد العينة المبحوثة حينما ذهبوا إلى التعبير عن وجهة نظرهم فيما يخص المناهج التربوية التي تكونوا فيها كونها حديثة وواسعة الأفق من الناحية التربوية، وحين تعميق الرأي نعتقد أن المناهج في حاجة مستمرة إلى التجديد والتطوير حتى يبلغ معها الأساتذة إلى الأفضل، كما أنه في تقديرنا لوجهة النظر الذي أبداها أساتذة التعليم الثانوي حول المناهج التربوية التي تم فيها التكوين والتي برهنت على أساس إعدادهم للتعليم والتعلم وهو الهدف الذي اتفق مع الوظيفة التعليمية التي يمارسون أنشطتها المتنوعة حاليا وذلك في جميع مؤسسات التعليم الثانوي العام والتكنولوجي بالطبع فإن المناهج تعد الفرد والمتعلم لكن الظروف المحيطة عرقلت هذه المناهج وهذا ما كشفت عنه المقابلة مع الأساتذة.

إلا أن البعض الآخر من أفراد نفس العينة أكدوا على أن المناهج التربوية التي تكونوا فيها هي نابعة من المتطلبات التي يقتضها المجتمع في الوقت المعاصر، وبالتالي لقد جعلتهم يطلعون على العديد من الانشغالات والحاجات التي تتحدد على أساسها الوظائف التعليمية والتكوينية التي يقومون بها في الأوساط المدرسية وذلك بمرحلة التعليم الثانوي.



وحسب ما أكدته أحد الأستاذات بان المناهج صعبة مكثفة لذا لا تسمح للمتعلم دائما من القدرة على توليد الأفكار وهناك من الأساتذة الذين يرونها بعيدة عن فلسفة المجتمع الجزائري، ولا يستطيع أن تكون له القدرة على البحث والتوليد الأفكار كما يوجد من الأساتذة الذين يرجحون لضيق الوقت، ويرون أنه حتى يتمكنوا من تنمية هذه الكفاءة لا بد أن يتعاملوا مع كل متعلم بنوع من الانفرادية، ولكن ليس هناك وقت لذلك.

إن المناهج التربوية التي تم في ظلها تكوين أساتذة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، لقد توفرت على خصوصيات جعلت منها تطابق أهدافها مع عمليات التعليم والتعلم والحداثة والاتساع... وغيرها من الجوانب التي تتطلبها مهنة التعليم، سيما في السنوات الأخيرة، أين أصبحت تعتمد بالدرجة الأولى على طرائق التدريس الحديثة، وجميع العناصر المذكورة تعد سبيلا لتحقيق ذلك.

جدول رقم(35): يبين أن كثرة الندوات المنشطة من قبل المفتش تعمل على زيادة الوعي بأهمية التكوين المستمر حسب الجنس

التكرار / الجنس	نعم		لا		المجموع
	ت	%	ت	%	
ذكر	24	80	6	20	30
أنثى	24	89	3	11	27
المجموع	48	84	9	16	57

أبدى المبحوثين رأيهم حول الندوات المنشطة من قبل المفتش أن كثرتها تعمل على زياد الوعي بأهمية التكوين المستمر إذ أظهرت النسبة الإحصائية والكمية المبينة في الجدول أعلاه أن ثمانية أعشار المبحوثين أدلوا بأن كثرت الندوات المنشطة من قبل المفتش تعمل على زيادة الوعي بأهمية التكوين المستمر إذ قدرت النسبة بـ 84 % أي ما يعادل 48 مبحوث من بين 57 مبحوث وكانت النسب الفرعية لكلا الجنسين (عدد الذكور والإناث) والذين أجابوا أن كثرة الندوات المنشطة من قبل المفتش تعمل على أهمية التكوين المستمر كانت نسب متساوية وقدرت بـ: 24 مبحوث لكلا الطرفين ومن هنا نؤكد أن إجابة الأفراد كانت متقاربة لكلا الجنسين.

في حين أن ما نسبته 16% من المبحوثين يرون بأن كثرة الندوات المنشطة من قبل المفتش لا تعمل على زيادة الوعي بأهمية التكوين المستمر وعليه يمكن القول أن أفراد العينة يرون أن كثرت



الندوات المنشطة من قبل المفتش تعمل على زيادة الوعي بأهمية التكوين المستمر (التكوين أثناء الخدمة) لأن هذا التكوين يتمثل في التربصات والندوات والإرشادات التربوية التي يتلقاها المعلم بعد الالتحاق بسلك التعليم وتستمر طيلة مدة خدمته.

لأن هذه اللقاءات التربوية كما أشرنا سابقا هي عبارة عن نقاشات منظمة حول موضوعات مهنية وعلمية لرفع المستوى الأكاديمي والبيداغوجي وحتى التربوي للأستاذ، وتجدر الإشارة هنا إلى أن المفتش أثناء هذه الندوات والملتقيات يجب أن تكون هناك ثقة متبادلة بين المفتش التربوي والأستاذ، إذ يكون الاتفاق حول السلوك المراد ملاحظته ومعالجته ويقومان بتحليل المعلومات الملاحظة ودراسة نتائجها، ودون تلك الثقة المتبادلة لا يمكن أن يحقق المفتش هدفه، هذا من جملة الانتقادات التي سجلنها أثناء حضورنا للملتقى الذي أقامه السيد المفتش مع حضور أساتذة الاجتماعيات في ثانوية معز الدين لله الفاطمي يوم2016/02/15 بسطيف فتلك الثقة وذلك التعاون لا يمكن الجزم بوجودهما في الكثير من الأحيان.

غير أن كما هو متعارف عليه في الأنظمة التربوية في العالم أو بعض الدول العربية أن عمليات التكوين المستمر تخضع إلى خصوصيات معينة ولها أهدافا خاصة تمكن في تحديد المعارف والتقنيات و اطلاع الإنسان عليها لمواكبة التطورات الحاصلة في الميدان التكويني كي يكتسب المعلم القدرة على التكيف مع المستجدات المعينة ويسبقها في العادة تشخيص ميداني دقيق لمستوى الأداء لدى القائمين على التعليم.

كما تبين من أهمية التكوين المستمر هو السير بالأستاذ إلى الأحسن وذلك لاكتسابه معارف ومهارات عديدة حسب حاجة الدرس، وبالتالي فإن الندوات المنشطة من قبل المفتش ساعدتهم على التكيف ومواجهة التغييرات وبالتالي فإن التكوين المستمر أصبح ضروري إذ محتوياتها توفر بشكل كبير في نجاح التكوين وبتالي تحقيق أهداف المنظومة التربوية.

وهذا ما نلمسه أن المفتش يعطي جزءا من اهتماماته في برامج التكوين المستمر لبيدغوجيا التدريس وعلم النفس وكذا ما أكدته بيانات الجدول رقم(28) وذلك بنسبة 68 % من أفراد العنة المبحوثة أي ما يعادل 30 أستاذا وبتالي فإن بناء البرامج من قبل المفتش يعتبر مساهمة إيجابية ذات طابع علمي في تدارك النقص وكذا دفع عجلة التربية نحو التطور المنشود لا سيما على مستوى المناهج، كما نجد أن التكوين له أثار إيجابية خارج نطاق التدريس كتنمية روح الفريق الواحد بتنمية الثقافة والوعي الاجتماعي.



كما أكد أفراد العينة أن كثرت الندوات المنشطة من قبل المفتش لا تعمل على زيادة الوعي بأهمية التكوين المستمر لأن هذا النوع من الندوات يغلب عليه الطابع النظري وأن هذه الإستراتيجية لا تعوض النقص الوارد للتكوين الأولي للأستاذ، كما أن البرنامج التكويني يتسم بنوع من الضبابية في أهدافه ومحتوياته، وهذا ما يؤثر على السير الحسن للعملية التربوية للبيداغوجيا التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات تجعل التلميذ يحلل يحاور يناقش، يتمكن...الخ.

كما أسفر الواقع عن الكثير من جوانب القصور في كفاية برامج التكوين في صورها الكمية والنوعية من حيث ملاءمتها لحاجة العمل حيث لا المحتوى ولا المدة ولا الوقت ولا حتى الدورات كافي ليكسب المهارات والمعارف الجديدة وهي لا تعطي كل المتطلبات المهنية المراد الوصول إليها وعليه فالأساتذة يشتكون من عدم نوع وشمولية برامج التكوين المستمر رغم تنوع وتجديد الأهداف التي يتعاملون معها.

جدول رقم(36): يبين إذا كان الأستاذ لديه معلومات سابقة حول طرق التدريس في ضوء المقاربة بالكفاءات حسب تاريخ الالتحاق بالتعليم الثانوي

التكرارات / تاريخ الالتحاق	نعم		لا		المجموع
	ت	%	ت	%	
05سنوات فأقل	14	67	7	33	21
من 05 إلى 09 سنوات	3	60	2	40	5
من 10 إلى 14 سنة	0	0	4	100	4
15سنة فأكثر	5	50	5	50	10
دون إجابة	6	35	11	65	17
المجموع	28	49	29	51	57

تشير بيانات الجدول الإحصائية أن إجابات المبحوثين كانت جد متقاربة حيث كانت إجاباتهم تتمحور أن الأساتذة لديهم معلومات سابقة حول طرق التدريس في ضوء المقاربة بالكفاءات وذلك بنسبة 49 % أي ما يعادل 28 أستاذ تعليم ثانوي من بين 57 أستاذا حيث أكد الأساتذة الذين تتجاوز



خبرتهم أقل من 5 سنوات لديهم معلومات سابقة حول طرق التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات أي حوالي 67% أي ما يعادل 14 أستاذ.

أما الفئة الثانية والتي تمثل نسبة 50 % أدلو بأنهم ليس لديهم معلومات سابقة حول طرق التدريس في ضوء المقاربة بالكفاءات وهذا ما أكده الأساتذة من ذوي الخبرة المهنية والتي تزيد عن 15 سنة، أن المناهج التربوية الجديدة تقترح الطرائق النشطة لتحقيق أقصى قدر ممكن من الفاعلية في ممارسة عملية التعليم النابعة وفق منظور المقاربة بالكفاءات وتتبنى المناهج الطرائق النشيطة لتحقيق الأهداف المتواخاة وجعل المتعلم يمارس نشاطه التعليمي ضمن مسارات تدفعه إلى المبادرة الحرة التي تمكنه من الملاحظة والمعالجة والابتكار والاستقلالية في القرار الشخصي، فهذه التعليمات كركيزة بتزويده كفاءات حقيقية يكون الأستاذ المنشط لعملية التعلم.

ومن هذا المنطلق لقد أجزم معظم أفراد العينة المبحوثة والتي قدرت نسبتها بـ 51% أنهم ليس لديهم أي معلومات سابقة حول طرق التدريس بالمقاربة بالكفاءات وأكدوا ذلك بأنه يجب الوصول إلى التعليم بالكفاءات تدريجيا، وقد يستغرق ذلك وقتا طويلا، ومن الأفضل أن تندرج في ذلك بمراحل كأن تبدأ مثلا بناء الكفاءات في بعض الميادين مع مرافقتها بتكوين جيد للمدرس وتأطير جيد للمؤسسات، وقد نعمل في بعض الحالات على ربط درس ما بكفاءة معينة، بينما يتطلب تنمية الكفاءات في البعض الآخر دروس المقرر كله أو البعض منها، وأن نعمل على إعطاء الأولية لتطبيق المعارف بدلا من مجرد اكتساب المعارف.

هذه البيداغوجيا التي يتعين إعداد المدرس من أجلها، تحتاج إلى المزيد من الإرادة والوقت والاستمرارية، والعمل الجماعي، والتعاون مع الآخرين من ذوي الخبرة والمعرفة والتعاون المستمرين أنفسهم، لأن العمل الجماعي شكل آخر من أشكال التكوين من بينهم التشاور حول المساعي التعليمية وتبادل التجارب كما أنها تمنح مهنة التعليم قيمة معتبرة وترفع من شأن المدرس.

أما الفئة الثانية التي ترى بأنها لديها معلومات سابقة حول طرق التدريس بالمقاربة بالكفاءات وذلك عن طريق اطلاعها على كل مستجدات قطاع التربية والتعليم، ولقد أكد معظم أساتذة المادة على أن مدرس الاجتماعيات أنه يعتمد الطرق الفعالة النشيطة التي تتناسب مع مدخل الكفاءات والتي تترك للمتعلم فرصة التعلم الذاتي، وتحقيق أهدافا وتعدد الطرق البيداغوجية التي ينصح بها مؤطروا هذه البيداغوجية، تعتبر من الضروري تغيير طرق التدريس في ضوء المقاربة بالكفاءات، لأن الإعداد الجيد البيداغوجي للأستاذ يجب أن يفهم ما يدرس وأن يعرف لماذا يدرس وأن يمتلك الأدوات التربوية بصورة أفضل من المتطلبات التربوية الجديدة والتي على رأسها تنمية طرائق التدريس لأن



التدريس الصحيح هو تزويد المتعلم بالمعلومات التربوية المعنية وبتالي فإن طرائق التدريس الفعالة هي الطرائق التي تجعل المعلم صانع معرفته الخاصة، حيث يوضح في ظروف تسمح له باكتشاف المعرفة عوض فرضها عليه و يبحث عن المعرفة عن وضعه أمام مشكلات ولنجاح عملية التدريس يتحسن الاعتماد الإلمام بتوجيه نشاط التلاميذ ومجهوداتهم توجيها ثابتا دائما، وبإمكان الأستاذ أن يجمع بين الطرفين فأكثر في الدرس الواحد.

لذلك يجب ضرورة تغيير طرق التدريس لأن الهدف الأساسي من التعليم لم يعد قاصرا على تلقين التلاميذ المعارف والمعلومات بل تعدى ذلك إلى تحضير التلميذ للحياة العامة والقدرة على التصرف والتكيف والمستجدات القائمة.

لأن نجاح تنفيذ المنهج المقرر وإفادة التلميذ ونموه يتوقف على طريقة التدريس المختارة وبتالي توفير ما يمكن من الوسائل التعليمية المناسبة وتوجيه نشاط التلميذ وتزويده بالخبرات والمهارات التي تمكنه من مواجهة المواقف المختلفة.

جدول رقم(37):يوضح هل يواجه الأستاذ صعوبات في فهم واستيعاب المصطلحات والمعلومات الجديدة حسب تاريخ الالتحاق بالتعليم الثانوي.

التكرارات / تاريخ الالتحاق بالتعليم	نعم		لا		المجموع
	ت	%	ت	%	
05سنوات فأقل	5	24	16	76	21
من 05 إلى 09 سنوات	0	0	5	100	5
من 10 إلى 14 سنة	3	75	1	25	4
15سنة فأكثر	4	40	6	60	10
دون إجابة	5	29	12	71	17
المجموع	17	30	40	70	57

من خلال المعطيات الإحصائية الواردة في الجدول والمكملة في شكل أرقام ونسب مئوية أن 70 % أي ما يعادل 40 مبحوث من بين 57 مبحوث من إجمالي عينة البحث أدلوا بأنهم لا تواجههم صعوبة في فهم واستيعاب المصطلحات والمعلومات الجديدة وقد صرح بهذا فئة الأساتذة الذين لا تتجاوز خبرتهم عن 5 سنوات أي ما يعادل 16 أستاذ من أصل 40 أستاذا، أما باقي الأساتذة الذين تفوق سنوات خبرتهم أكثر من 5 سنوات فما فوق كانت إجابتهم متقاربة ومتفاوتة.



بينما نرى ما نسبته 30 % بأنهم يواجهون صعوبات في فهم واستيعاب المصطلحات والمعلومات الجديدة ويرجع سبب ذلك إلى التكوين الذي تلقوه سواء كان تكوين أولي أو مستمر أو ذاتي حيث أدلو أن الوصول بالتلاميذ إلى اكتساب الكفاءات يتطلب تغييرات هامة في الممارسة البيداغوجية، معنى ذلك أنه لا جدوى من تغيير في مقاربة المناهج، إذ لم يصحب ذلك تجديد تكوين المدرسين أو الاستفادة بإحداث تغيير جذري في علاقاتهم بالمعرفة وفي كيفية تقديم الدروس وكفاءاتهم المهنية، لأن مهنة المدرس لم تعد تتمثل في التعليم فقط بل في جعل المتعلمين يتحملون بأنفسهم من أجل ذلك يتعين إعادة تكوينهم على أساس المقاربة بالكفاءات نتيجة لتكوينهم الجديد، لأن المشكل ليس في الأستاذ وإنما في تكوينه وتأهيله.

وكما ذكرنا سابقا أن أغلب مستجوبينا يرون أن تكوينهم ناقصا وخاصة عند الأساتذة القدامى، الذين تعودوا على البيداغوجيا السابقة، وما يزلون يعملون بها إلى حد اليوم لماذا؟ لأنهم لم يتلقوا تكوينا يبرز لهم مزايا الاعتماد على هذه المقاربة، بحيث وجدوا أنفسهم أمامها غير مهيئين لها، وهناك صعوبة لإدراكها رغم أنها تسهل لهم مهامهم، وتخفف العبء الذي كان على عاتقهم لكن كونهم لم يفهموها من الأول فالآثار واضحة إلى حد اليوم.

كما لاحظنا أن هناك فئة من المعلمين ترجع صعوبة تطبيق المقاربة بالكفاءات لنقص الوسائل التعليمية باعتبارها ضرورية تربوية نتيجة تبني هذه المقاربة، لأنها تسهل العملية التعليمية على المعلم وفي نفس الوقت للمتعلم، خاصة مع الانفجار المعرفي والتكنولوجي الذي يعرفه العالم بصفة عامة والمجتمع الجزائري بصفة خاصة، في المدارس الريفية الذي وجدناها تفتقد إلى أبسط الأمور والتي تعيق فعلا من أداء المعلم وهذا ما أكده لنا بعض المفتشين، أن المقاربة بالكفاءات ليس محتوى نقدمه للتلاميذ بل هي إستراتيجية ويجب أن تكون مخططة بأحكام من أولها لآثرها لكي تنجح.

أما بالنسبة للفئة الثانية والتي أدلت بأنها لم تجد صعوبة في فهم واستيعاب المصطلحات والمعلومات الجديدة، وقد نرجع ذلك لسنهم أو لخبرتهم الأقل وقابليتهم للتكوين لاكتساب كفاءات مهنية تؤهلهم للقيام بهذا الدور.

تدل هذه المعلومات التي جاءت فيها مواقف أفراد العينة منقسمة إلى توجهين الأول منها لا يواجه صعوبات في فهم واستيعاب المصطلحات والمعلومات الجديدة لأنهم متكونون من طرائق التدريس في ضوء المقاربة بالكفاءات، في حين نجد أن جزء من الأساتذة يفضلون البرنامج القديم بالرغم من كون البرامج الجديدة ثرية تتناسب مع التقدم العلمي والتكنولوجي إلا أنها ذات محتوى صعب بالنسبة للأستاذ أو التلميذ.



جدول رقم(38): يبين مدى تأثير عدد التلاميذ في القسم على سير الدرس حسب السن

التكرارات / السن	نعم		لا		المجموع
	ت	%	ت	%	
أقل من 31	29	100	0	0	29
31 – 40	10	100	0	0	10
41 – 50	12	92	1	8	13
51 فما فوق	5	100	0	0	5
المجموع	56	98	1	2	57

تبين المعطيات الكمية الإحصائية في الجدول أعلاه أن الغالبية العظمى من إجمالي أفراد عينة البحث أي ما نسبتهم 98 % الذين أدلوا بأن عدد التلاميذ في القسم يؤثر على السير الحسن للدرس، حيث كانت النسب المئوية لكل من فئة الأعمار أقل من 31 سنة يرون بأن عدد التلاميذ في القسم يؤثر على سير الدرس وذلك بقيمة 29 أستاذا من أصل 56 أستاذا ثم تليها بعد ذلك كل من الأساتذة التي تفوق أعمارهم أكثر من [41-50] سنة أن هذه الفئة من الأساتذة لديهم خبرة في التدريس أدلو أنه مهما كان عدد التلاميذ في القسم لا نستطيع السيطرة عليهم وإدارة الصف بطرق جيدة، وفي الأخير الأساتذة التي تفوق أعمارهم 51 سنة بقيمة 5 مستجوبين، ومن خلال هذا كله اتضح أن كل الأعمار يرون بأن عدد التلاميذ في القسم يؤثر على سير الدرس.

وفي المقابل ذلك، ما نسبته 2 % أدلو عكس ذلك وهو فردا واحدا من أفراد العينة. يشرف الأساتذة المستجوبين على أفواج تربوية يصل متوسط عدد تلاميذها إلى 40 تلميذا أو يفوق لكي يصل في بعض الأحيان إلى 46 تلميذا في الفوج وهو عدد كبير يصعب متابعته، وإذا كان قد سبق القول أن البيدغوجيا المتبناة بعد الإصلاح من مبادئها الرئيسية نقل مركز ثقل إلى المتعلم ومساعدته على تحقيق الفهم والتعلم وأنه يمكننا القول انه من شروط نجاح هذه البيدغوجيا توفير مناخ تعليمي ملائم يساعد على تحقيق متطلباتها، ثم أن مستوى أفواجها التربوية حسب أراء الأساتذة هو في الغالب الأعم متوسط وعموما يطرح إشكالا حول ما سيقدم من محتوى وأنشطة في ظل المقاربة الجديدة التي تؤمن بقدرات التلميذ وإمكاناته الذهنية والنفسية على بناء ذاته وخبراته.



كما أن المستوى العلمي والاجتماعي لأولياء التلاميذ حسب أراء الأساتذة دائما هو الأعم الغالب المتوسط أيضا، فكيف يساعدون أبنائهم على تحقيق التعلم الذاتي بتوفير إمكانيات و وسائل علمية للبحث والتقصي وابنه يدرس في قسم مكتظ وهو الذي يدفع الثمن في الأخير...الخ

وقد سبقت الإشارة في مقدمة الدراسة إلى أن تطوير التعليم وتطوير المجتمع باقي على حاله فعن أي إصلاح نتحدث، أنه إصلاح مبني بالقوة في غياب الشروط المواتية لنجاحه ومهما كان الأستاذ هو سيد القسم ومهما كانت خبرته في التعليم ومستواه الدراسي وتمكنه من مادة الاجتماعيات إلا أن عدد التلاميذ يؤثر سلبا على السير الحسن للدرس، كنقص التركيز لدى بعض التلاميذ، صعوبة التقويم، مراقبة الواجبات المنزلية.

ونأخذ على سبيل المثال أنه إذا قام الأستاذ بمراقبة الواجبات المنزلية أو مراقبة بعض كراريس التلاميذ، فهذا سيكلفه على الأقل 20 دقيقة من الحصة والأستاذ في حد ذاته يعاني من كثافة البرنامج الدراسي وضيق الوقت، والمعلومة قد تصل إلى تلميذ وقد لا تصل إلى آخر لذلك يجب على وزارة التربية الوطنية، أن تقوم بإعداد دورات تكوينية لأستاذ التعليم الثانوي، بل وإلى كافة الأساتذة في جميع الأطوار التعليمية.

فإنه يمكننا القول أنه من شروط نجاح هذه البيداغوجيا توفير مناخ تعليمي ملائم ويساعد على تحقيق متطلباتها.

نعم أن مستوى أفواجها التربوية حسب رأي أغلبية الأساتذة وخاصة من ذوي الخبرة الواسعة، يؤكدون على أن اكتظاظ التلاميذ في الصفوف المدرسية عائقا رئيسيا وإذا ما تمعنا توصلنا وأكدنا أنه كلما ازداد عدد التلاميذ في الصف الدراسي كلما بات ذلك يهدد العملية التعليمة/ التعليمية، وهذا ما أكده مبحوثين حسب الإحصائيات المبينة في الجدول أعلاه وبتالي هنا يطرح إشكالا حول ما سيقدم لها من محتوى وأنشطة في ظل المقاربة الجديدة التي تؤمن بقدرات التلميذ وإمكاناته الذهنية والنفسية على بناء ذاته وخبراته .

ونتيجة لما قيل وسيقال أمام هذا الوضع المزري بل و في قطاع يساهم في بناء وتنمية رأس المال البشري كيف يتعامل هذا الأستاذ مع 45 تلميذا في القسم ولا سيما تلميذ التعليم الثانوي، الذي هو في سن المراهقة وهي مرحلة جد حساسة بالنسبة إليهم.

الجدول رقم(39): يبين هل يجد الأستاذ صعوبات في إيصال المعلومات للتلاميذ باستعمال طرق التدريس حسب طبيعتك في التدريس.



التكرارت / طبيعة التدريس	نعم		لا		المجموع
	ت	%	ت	%	
مثبت	19	53	17	47	36
متربص	13	68	6	32	19
مستخلف	0	0	2	100	2
المجموع	32	56	25	44	57

تكشف بيانات هذا الجدول أن المبحوثين قد أدلوا بأنهم يواجهون صعوبات في إيصال المعلومات للتلاميذ باستعمال طرق التدريس وذلك بنسبة 56 % في المقابل أدلى ما نسبته الفئة الثانية 44 % بأنهم لا يواجهون صعوبات في إيصال المعلومات للتلاميذ باستعمال طرق التدريس، أي ما يعادل 25 أستاذا من بين 57 أستاذا.

كما يبين الجدول أعلاه أن الأساتذة المبحوثين يرون أنهم يواجهون صعوبات في إيصال المعلومات للتلاميذ باستعمال طرق التدريس وذلك بنسبة %53، وتليها بعد ذلك فئة الأساتذة المتربصين، وإذا كانت لهم نفس الآراء بأنهم يواجهون صعوبات في إيصال المعلومات للتلاميذ بإستعمال طرق التدريس وذلك بقيمة 68 % أي 13 مستجوب من أصل 32 أستاذا.

ومن خلال القراءة الإحصائية للجدول اتضح أن أساتذة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي يواجهون صعوبات في إيصال المعلومات للتلاميذ باستعمال طرق التدريس في ضوء المقاربة بالكفاءات، ويرجع ذلك إلى صعوبة المنهج في حد ذاته وبعد المواضيع المبرمجة عن واقع التلاميذ، كما أن كثافة المقررات الدراسية ومعاناته من الوقت البيداغوجي المخصص لإنهاء البرامج الدراسية، قلة الوقت المخصص لكل درس، إضافة إلى استيعاب التلاميذ للمعلومات، الأمر الذي يدفع الأستاذ إلى إعادة الشرح وامتلاك وقت أكثر لتدعيم الدرس وقد يلجأ إلى تدريس ساعات إضافية خوفا من عدم التمكن من إنهاء البرنامج الدراسي، كل من هذه الأمور من شأنها أن تؤثر على الأستاذ وعلى حياته.

ضف إلى ذلك غموض الكتاب المدرسي وكذا عمق المعارف المقدمة للتلاميذ كما أن عدم اهتمام التلاميذ بالمادة وخاصة تلاميذ شعبة العلوم الطبيعية والرياضيات، وعدم تعود التلاميذ على



المطالعة وتحضير الدروس، نقص الخبرة في التدريس لدى بعض الأساتذة وفق المقاربة بالكفاءات، اكتظاظ الأقسام كما أشرنا سالفا...الخ

كل هذه الصعوبات تؤثر على السير الحسن للدرس لأن نقص التكوين في هذه المقاربة يؤدي بالضرورة إلى الفشل في تدريسها لأن التجربة والخبرة الميدانية تكتسب المعلم مهارات تجعله يتخطى **مختلف الصعوبات** لأن قضية تكوين الأساتذة ليست بالمسألة السهلة أو البسيطة، بل يمكن القول أنها لب المشاكل وأصعبها، خاصة عندما يتم ربط أهداف التكوين بالواقع الحقيقي والفعلي للمنظومة التربوية والتعليمية السائدة والحاجات الحقيقية للأساتذة ولهذا الاعتبار يشير الباحث التربوي ميلاري في دراسة القيمة حول تكوين المدرسين بفرنسا، إلى أن المهتم بهذا المجال مدعوا إلى الكثير من الحذر والانتباه، لأن مجال تكوين المدرسين صعب ويتميز بالتعقيد، حيث يصعب دراسة إشكالية التكوين بمعزل عن العوامل المحيطة بها، وهي عوامل متعددة ومختلفة وصعبة، نظرا لارتباطها أساسا بطبيعة النظام التعليمي الذي هو في حقيقة الأمر ليس سوي منظومة متشابكة العناصر البرنامج الدراسي، كل من هذه الأمور من شأنها أن تؤثر على الأستاذ وعلى حياته.

ضف إلى ذلك غموض الكتاب المدرسي وكذا عمق المعارف المقدمة للتلاميذ كما أن عدم اهتمام التلاميذ بالمادة وخاصة تلاميذ شعبة العلوم التجريبية والرياضيات، وعدم تعود التلاميذ على المطالعة وتحضير الدرس، نقص الخبرة في التدريس لدى بعض الأساتذة وفق المقاربة بالكفاءات، اكتظاظ الأقسام كما أشرنا سالفا...الخ، كل هذه الصعوبات تؤثر على السير الحسن للدرس، لأن نقص التكوين في هذه النهاية يؤدي بالضرورة إلى الفشل في تدريسها لأن التجربة والخبرة الميدانية تكتسب المعلم مهارات تجعله يتخطى مختلف الصعوبات.

كما أن الإحاطة بعناصر الجانب الأدائي تتطلب من الأستاذ فهم مؤشرات الكفاءة المطلوبة وتتطلب منه كذلك القدرة على تحويل المعرفة النظرية البحة عند التلميذ إلى بيان النواحي النفعية في تحليل لمعرفة في الحياة أو الواقع المعاش، كما تتطلب من الأستاذ أن يبين للتلميذ المعايير التي تمكننا من التحكم في أدائه والتي من الواجب عليه أن يصل إليها في مستوى معين من المستويات هذا يخص الجانب الأدائي.

أما عند الحديث عن الجانب ا لانجازي فإن الأمر أكثر صعوبة بالنسبة للأستاذ، حيث أنه عليه أن يشرح للتلاميذ بالتفصيل طريقة إنجاز متابعة للكفاءة المستهدفة وهذا يتطلب وقتا إضافيا للحصة وجهدا مضاعفا من الأستاذ كما يجب عليه أن يركز على الجوانب العملية كي يتمركز التلميذ من اكتساب القدرة على تكرار السلوك بكفاءة وقليل من الأخطاء والانجاز.



كما أن الإحاطة بعناصر الجانب الأدائي تتطلب من الأستاذ فهم مؤشرات الكفاءة المطلوبة وتتطلب منه كذلك القدرة على تحويل المعرفة النظرية البحة عند التلميذ على بيان النواحي النفعية في تحليل المعرفة في الحياة أو في الواقع المعاش.

كما تتطلب من الأستاذ أن يبين للتلميذ المعايير التي تمكننا من التحكم في أدائه والتي من الواجب عليه أن يصل إليها في مستوى معين من المستويات .

لذلك فضرورة تطوير الكفاءات المهنية للأستاذ بالتكوين المستمر حتى يستطيع تحمل المسؤولية ويعي جيدا دوره وتعامله مع المتعلم باعتباره المحور الرئيسي للعملية التعليمية بأحسن وأحدث الطرق البيداغوجية الفعالة.

الجدول رقم(40): يوضح مدى قناعة الأساتذة بطريقة التدريس وفق المقاربة بالكفاءات حسب السن

التكرارات / السن	نعم		لا		المجموع
	ت	%	ت	%	
أقل من 31	13	45	16	55	29
31 – 40	3	30	7	70	10
41 – 50	7	54	6	46	13
51 فما فوق	0	0	5	100	5
المجموع	23	40	34	60	57

أجزم معظم أفراد العينة المبحوثة والتي تمثل نسبة 60% بأنهم ليسو مقتنعين بطريقة التدريس وفق المقاربة بالكفاءات أي ما يعادل 34 فردا من 57 فردا.

وفي المقابل نجد نسبة 40 % أدلو بأنهم مقتنعين بطريقة التدريس وفق المقاربة بالكفاءات أي ما يعادل 24 فردا من بين 57 فردا.

كما كشفت بيانات الجدول أعلاه أن 5 أساتذة التي تقل أعمارهم عن 31 سنة ليسو مقتنعين بطريقة التدريس وفق المقاربة بالكفاءات وذلك بقيمة 16 فردا من أصل 34 فردا أما باقي الأساتذة التي تتراوح أعمارهم ما بين [41-50] سنة و51 سنة فما فوق كانت إجاباتهم متفاوتة ومتقاربة.



عادة تهدف إستراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات إلى الوصول بالتلميذ إلى كفاءة فهم واستيعاب واستخدام المفاهيم الاجتماعية لتصبح سلوكا اجتماعيا ايجابيا وفعالا في المجتمع ولا يمكن أن يكون ذلك دون أن يصل المفهوم للتلميذ في أعلى درجات الدقة والوضوح.

وترجع هذه التفسيرات إلى:

أن معظم أساتذة التعليم الثانوي يفضلون البرامج القديمة بالرغم من كون البرامج حديثة و ثربة تتماشى مع التقدم العلمي والتكنولوجي، إلا أنها ذات محتوى صعب سواء بالنسبة للأستاذ أو للتلميذ، فبالرغم من كون هذه الطريقة تدفع بالتلميذ إلى العمل والمثابرة وتثير فيه روح البحث إلا أنها لا تتناسب مع جميع التلاميذ بل النجباء منهم فقط، إضافة إلى أن تطبيقها يتطلب وقتا كبيرا وهذا ما لا يتناسب مع الحجم الساعي المخصص لكل مادة وحسب تصريحات الأساتذة وعدم اقتناعهم بهذه الإستراتيجية كتصحيح الفروض، المشاريع، الامتحانات التي يقوم بها التلاميذ، المراقبة المستمرة مع إعطاء علامة لكل واحد منهم، وهذا يتطلب كذلك تخصيص وقت كبير.

واستنادا إلى المقابلة التي أجريناها مع بعض الأساتذة عن عدم قناعتهم لهذه الطريقة أكدوا لنا أنهم متمسكين بالإستراتيجية القديمة على حساب الإستراتيجيات الجديدة ويعود ذلك لتعودهم عليها أو اعتقادهم بعدم جدواها.

إن عدم قناعتهم بطريقة التدريس وفق المقاربة بالكفاءات لأن محتوى البرامج كان منصبا على محتويات المضامين والأهداف وفجأة وجد نفسه يدرس بالمقاربة بالكفاءات دون تكوين أو إعداد مسبق فيما يخص البرامج الجديدة، وهذا ما دفع لبذل جهود وتحضيرا إضافي ودائم للدروس لتوضيح المعلومات وتوصيلها للتلاميذ على أن الدروس الجديدة تتطلب جهدا إضافيا لتدريسها، وفي المقابل نجد أن الفئة الثانية من الأساتذة أدلو بأنهم مقتنعون بطريقة التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، لأن هناك توافق بين منهج الاجتماعيات ومبادئ التدريس وفق هذه المقاربة الجديدة، لأنها تسعى لتثقيف الفرد وإعداده لمواجهة عصر الانفجار المعرفي وكذا إخراجه من دائرة التلقين **يمكنه من مواجهة الوضعيات ليحصل المعلم على مستوى تعليمي يمكنه من مواجهة الوضعيات المعقدة التي** تؤهله لامتلاك الكفاءات والتعامل مع المعارف العلمية الجديدة.

غير أن تجديد تكوين المدرسين لا يمكن أن يكون له أثر إيجابي ما لم نبدأ بإقناعهم بأن تبني المقاربة بالكفاءات في مناهجنا هي فكرة جيدة للمدرس والمتعلم، يجب إشراكهم في العملية بواسطة التحسيس والاقتناع وتنمية كفاءاتهم.



هذه البيداغوجيا التي يتعين إعداد المدرس من اجلها تحتاج إلى المزيد من الإرادة والوقت والاستمرارية والعمل الجماعي شكلا آخر من أشكال التكوين حيث يتم التشاور حول المساعي التعليمية كما أنها تمنح مهنة التعليم قيمة معتبرة وترفع من شأن المدرس.

وبتالي نفسر هذه المعطيات الإحصائية على النحو التالي:

ليس هناك طريقة معينة يمكن أن نعتبرها أحسن طريقة لتدريس الاجتماعيات، فطريقة التدريس الناجحة في زمن ومكان معين ربما لا تصلح إذا طبقنها بحذافيرها في ظروف مختلفة، فهناك أكثر من طريقة تصلح لتدريس مادتي التاريخ والجغرافيا، وللمدرس حرية الاختيار التي تعتمد بحكم الضرورة على خبرته السابقة وقدرات التلاميذ العقلية وخبراتهم السابقة المرحلية في الحياة كما تعتمد الطريقة على الوسائل والأدوات التعليمية المتوفرة وكذلك طبيعة الموضوع الذي يدرس والأهداف التي يراد تحقيقها.

وكما صرحوا به مجمل الأساتذة أنه من الخطأ أن نعتقد أن هناك طريقة مثلى هي أحسن الطرق لخدمة أغراض هذه المادة، وأن ما عداها من الطرق يؤدي إلى نجاح جزئي أولي إلى الفشل في التدريس كما أن هناك اهتمام وتركيز كبير من طرف المفتشين على اختيار الطرائق المناسبة لعملية التدريس الفعال.

ومن خلال مقابلتنا مع السيد المفتش التربوي (الموجه التربوي) أكد لنا أن الأستاذ الناجح هو الذي يستطيع أن يكيف الطرق المختلفة ويطوعها لتتلاءم مختلف الصفوف الدراسية التي تختلف باختلاف التلاميذ أنفسهم والدرس الناجح هو الذي تستخدم فيه أكثر من طريقة واحدة فإذن ذلك يكون مدعاة لتشويق التلاميذ وتجديد نشاطهم ليبعد عن نفوسهم الملل والسأم.

وبناءا على ذلك يمكن أن نقول أنه من خلال الملاحظات الميدانية في مدارسنا لطرائق وأساليب التدريس لمادتي التاريخ والجغرافيا اتضح أنها لا تتماشى مع متغيرات العصر التي قد وجهت العملية التعليمية كلها إلى تقنية عملية تهدف إلى إتقان التعليم وتحسين فاعليته ورفع كفاءاته الأمر الذي يدفعنا إلى إعادة النظر في تلك الطرائق والأساليب واستخدام ما سبق مع تلك المتغيرات.

لأن الطريقة الجيدة في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات هي التي تراعي حرية التلميذ وتجعله يتخذ موقفا إيجابيا من العملية التربوية وهي التي يبتكرها المعلم من مزيج محاسن الطرق التدريسية المختلفة.



الجدول رقم(41): يبين أثناء التمهيد في تقديم الدرس على الأستاذ يستعمل الطريقة الإلقائية أو الحوا رية حسب السن

نوع الطريقة / السن	الإلقائية		الحوارية		المجموع
	ت	%	ت	%	
أقل من 31	4	14	25	86	29
31 – 40	1	10	9	90	10
41 – 50	2	15	11	85	13
51 فما فوق	1	20	4	80	5
المجموع	8	14	49	86	57

يظهر من خلال النسب المئوية والأرقام الإحصائية الموثقة في الجدول أن الغالبية العظمى من أفراد عينة البحث أي ما نسبتهم 86 % أي ما يعادل 49 فردا من أفراد العينة المبحوثة من بين 57 فردا الذين أدلوا أثناء التمهيد للدخول في تقديم الدرس يستعمل الطريقة الحوارية.

وفي المقابل ذلك نجد باقي أفراد العينة والتي قدرت نسبتها بـ14 % وهي نسبة ضئيلة مقارنة مع الفئة الأولى أن أثناء التمهيد في تقديم الدرس تستعمل الطريقة الإلقائية أي 8 أساتذة مقابل 57 أستاذا.

كما كشفت البيانات أيضا أن الأساتذة التي تقل أعمارهم عن 31 سنة يعتمدون على طريقة الحوار أثناء التمهيد للدرس وذلك بنسبة 86 % ثم تليها فئة الأساتذة التي تتراوح أعمارهم ما بين 41-50 سنة أي بنسبة %85 أي بقيمة 11 أستاذا.

وبتالي فإن أغلبية الإجابات ورغم تفاوت فئات الأعمار إلا أن إجاباتهم كانت تتمحور حول أنهم أثناء الوضعية الانطلاقية في تقديم الدرس يعتمدون على الطريقة الحوارية.

ومما سبق وكما أشرنا في الجانب النظري أن الطرائق التدريسية هي الكيفية أو الأسلوب الذي يختاره المدرس ليساعد التلاميذ على تحقيق الأهداف التعليمية السلوكية، وهي مجموعة من الإجراءات والممارسات والأنشطة العلمية التي يقوم بها المعلم داخل الفصل بتدريس درس معين بهدف توصيل معلومات وحقائق ومفاهيم للتلاميذ، ويحتاج المعلم في هذا الشأن أن يكون قادرا على تقديم المادة وإثارة الاهتمامات والشرح والتمهيد والتوضيح والاستماع واختيار الاستنتاجات المناسبة وتندرج تحت مجموعة الاكتشافات مجموعة الطرق ، ومن الطرق التي أثارها أفراد العينة المبحوثة عن



الطريقة الحوارية لأن أستاذ التعليم الثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات وظيفته تختلف (عن تلك المقاربة بالأهداف) وفي خضم هذه البيانات الكمية نستشف الدور الفعال الذي تلعبه الطريقة الحوارية، لأنه ملزم بمهام أخرى في التوجيه والإرشاد لذلك يستدعي منه تصميم وضعيات تعليمية محفزة وترك المبادرة الفردية للمتعلم على أن يدخل الأستاذ فقط للتوجيه حينا ولتصحيح حينا آخر.

وأثناء القيام بعملية المقابلة وحضور بعض الحصص التعليمية مع بعض أساتذة التعليم الثانوي في مادتي التاريخ والجغرافيا فلاحظنا أثناء التمهيد في تقديم الدرس استعمال الأستاذ الطريقة الحوارية حيث قام بتحفيز التلاميذ وإثارة ميولهم ودوافعهم وتشويقهم للموضوع وذلك من خلال الربط بين خبرة التلاميذ والمعارف والمعلومات التي تم اكتسابها في الحصة السابقة مع ما يطرح في الحصة الحالية وذلك بهدف التوصل إلى تحليل منطقي في تلقي المعلومات وفي ربطها بخبراتهم السابقة، حيث يقوم الأستاذ بإثارة وجذب انتباه التلاميذ ودفعهم للاهتمام والتركيز على الدرس من خلال طرح الأسئلة المثيرة للجدل والمنافسة والتي تدفعهم إلى التأمل والتفكير من أجل البحث عن الإجابات الصحيحة (التغذية الراجعة).

ولقد كانت استنتاجاتنا أن الأستاذ عندما يلجأ إلى تطبيق الطريقة الحوارية يجب ربط الدرس بمناسبة أو حدث سياسي مثير في وسائل الإعلام...الخ، ويقوم الأستاذ بفتح الحوار والمناقشة بينه وبين تلاميذه، وأما بين التلاميذ أنفسهم ويقوم هو كما أشرنا بالإشراف والتوجيه نحو الإجابة الصحيحة وذلك بخلق وتصميم وضعيات تعليمية محفزة وترك المبادرة للمتعلم وهذا ما تسعى إليه إستراتيجية طرائق التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات.

أما الفئة الثانية من الأساتذة والتي تعتمد على الطريقة الإلقائية لأنهم يعتبرون أن الإلقاء الجيد وسيلة فاعلة لنقل المعلومات بشكل أكبر من قراءة هذه المعلومات في الكتب، وذلك أن الإلقاء يتيح الفرصة للتعبير عن المعنى بالإشارة والصورة، كما أنه يشمل معه حصر الانتباه، وكما تتوافر معه الفرصة أمام التلاميذ للإستفهام أمام الأستاذة.

لإزالة أي فهم خاطئ، لأن طريقة الإلقاء تتطلب مهارة كفائية من الأستاذ مثل الطلاقة في الحديث و اللياقة واستعمال بعض الإيحاءات، كما أن هذه الطريقة الإلقائية بصفة عامة تمتاز بسهولة التطبيق وبموافقتها لمختلف مراحل التعلم، كما أنها تمتاز باتساع نطاق المعرفة وبتقديم معلومات جديدة الأمر الذي يساعد في إثراء معلومات التلاميذ.

ومجمل القول ينبغي أن يقوم تدريس الاجتماعيات على الأساليب الحديثة التي تساعد على تحقيق الأهداف، فلم يعد الحفظ والاستظهار وكم المعلومات له فائدة في حياة المتعلم.



فتهذيب النفس وتنمية المعارف وتعديل السلوك يحتاج إلى أساليب وطرائق في التدريس تقوم على تنمية القدرات العقلية والمهارات المختلفة التي تتناسب وطبيعة العصر.

جدول رقم(42): يبين هل الخبرة و الكفاءة تساعد الأستاذ على اختيار الطريقة المناسبة لتدريس مادة الاجتماعيات حسب السن

التكرارات / السن	نعم		لا		المجموع
	ت	%	ت	%	
أقل من 31	27	93	2	7	29
31 – 40	10	100	0	0	10
41 – 50	13	100	0	0	13
51 فما فوق	4	80	1	20	5
المجموع	54	95	3	5	57

تبين المعطيات الكمية الإحصائية في الجدول أعلاه أن الغالبية العظمى من إجمالي عينة البحث أن ما نسبته 95% أي ما يعادل 54 مستجوب من بين 57 مستجوب الذين أدلوا بأن الخبرة والكفاءة تساعد على اختيار الطريقة المناسبة لتدريس مادة الاجتماعيات، في المقابل نجد الفئة الثانية من أفراد العينة المبحوثة بنسبة قدرت بـ 5% أدلوا بأن الخبرة والكفاءة لا تساعد على اختيار الطريقة المناسبة لتدريس مادة الاجتماعيات.

كما نلاحظ في الجدول السابق أن معظم الإجابات متمحورة حول أن الخبرة والكفاءة تساعد الأستاذ على اختيار الطريقة لتدريس مادة الاجتماعيات رغم التفاوت في السن ومع ذلك فإن الأفراد الذين تقل أعمارهم عن 31 سنة كانت إجاباتهم بنعم وذلك بقيمة 27 أستاذ من أصل 54 أستاذا .

هذه النتيجة أظهرت وجود الأثر الجوهري للتأهيل أثناء الخدمة في مستوى ممارسة المعلمين للكفاءات التدريسية وذلك لمصلحة الأستاذ، إذ يرجع الأثر الإيجابي الذي تتركه الدورات التكوينية في فاعلية وممارسة الأستاذ الكفاءات التي ارتباطها بسنوات الخبرة في ممارسة مهنة التدريس حيث زيادة قدرة الأستاذ على التكيف مع التطورات والتجديدات العلمية والعملية من خلال مرورهم بالخبرات والنشاطات القريبة من المناهج والمقررات التي يدرسونها وهذا ينعكس على زيادة تأثير هذا على إنجاح طرائق التدريس.



إن أساتذة التعليم الثانوي من ذوي الخبرة المهنية الواسعة والكفاءة يسجلون بقوة أن الأستاذ لديه القدرة على اختيار الطريقة المناسبة لتدريس مادة الاجتماعيات لأن لديهم خبرة حول أنظمة التنشيط أو العلاقات الإنسانية والقيم وكيفية الحوار والنقاش مع التلاميذ وبتالي كل هذه الأمور تساعده على القيام بالأعمال البيداغوجية واختيار الطرائق المناسبة على أكل وجه.

إن اختيار الأستاذ للطرائق الناجحة في بلوغ هدفه من الدرس تكون خاضعة لمدى وعيه بالتلاميذ من حيث خبراتهم السابقة للموضوع و اتجاهاتهم نحو المادة وحاجتهم وتوقعاتهم من دراستها، لأن الأستاذ ذو الخبرة الواسعة بإمكانه ادارك المستوى الفكري للتلاميذ الذي يتفاعل معهم أثناء المواقف التعليمية، كما أن اختيار طرائق التدريس نجدها تختلف بين المدرسين تبعا لما بين هؤلاء من فروق فردية من حيث الإطلاع على الكتب والحصص والأشرطة العلمية التي تخص قواعد التدريس والتربية والتعليم والتي تفتح مجالا للمدرس لمعرفة الطرق الحديثة والتي لها أثارها في نجاح العملية التعليمية .

كما أنه ليس هناك سبيل لفرض طريقة معينة على أخرى و تطبق على مادة أو مستوى معين، وإنما يرجع الاختيار الأول والأخير للأستاذ الذي لديه خبرة وكفاءة عالية فهو المبدع والعامل المتكيف ولا يمكن أن نفرض عليه طريقة فهو القائم على اختيار الطريقة التي تناسب الهدف التربوي الذي يسعى إلى تحقيقه لإنجاح العملية التربوية .

الجدول رقم(43): يوضح هل هناك تفاعل بينك وبين التلاميذ من خلال التدريس في ضوء المقاربة بالكفاءات حسب الجنس

التكرارات / الجنس	نعم		لا		المجموع
	ت	%	ت	%	
ذكر	18	60	12	40	30
أنثى	21	78	6	22	27
المجموع	39	68	18	32	57

توضح البيانات والنسب المئوية الموضحة في الجدول أعلاه أن 39 فردا من إجمالي عينة البحث أي ما يعادل 68 % صرحوا بأن هناك تفاعل بين الأساتذة وبين التلاميذ من خلال التدريس في ضوء المقاربة بالكفاءات وفي المقابل أدلى ما نسبته 32% بأن ليس هناك تفاعل بين الأساتذة وبين التلاميذ من خلال التدريس في ضوء المقاربة بالكفاءات، كما يظهر كذلك من خلال الكمية المئوية في الجدول أعلاه كل من عدد الذكور والإناث أجابوا بأن هناك تفاعل بين التلاميذ والأساتذة من خلال التدريس



في ضوء المقاربة بالكفاءات ولكن بقيم متفاوتة حيث كانت نسبة الإناث أكثر من نسبة الذكور والتي قدرت بـ 78% أي ما يصل إلى 21 أستاذا في حين نجد نسبة الذكور والتي قدرت بـ 60 % أي حوالي 18 أستاذا من أصل 39 أستاذا.

إن تفاعل التلاميذ مع الأستاذة ومع المحتوى التعليمي/ التعلمي يعد أحد معايير التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات، إذ لم نقل أهم المعايير إطلاقا لأن التفاعل هو الذي يحقق الأهداف التعليمية أي فعل الفهم والتعلم والتحاور والتضامن..الخ، لذا يفترض أن يكون التفاعل بين الأستاذ والتلاميذ جيدا أو مقبولا على الأقل.

إن الموقف الصفي هو موقف منظم يتم فيه تهيئة الفرص أمام التلاميذ لإجراء التفاعلات الصفية (لفظية وغير لفظية) بينهم وبين المدرس، وبين التلاميذ أنفسهم، فكلما زادت المبادرات من قبل المتعلم وكلما كان المدرس مشجعا متقبلا لأفكار المتعلمين ومشاعرهم كان مدرسا غير مباشر، وإذا ما ركز المدرس على سلوك الشرح والنقد والتوجيهات والأوامر كان مدرسا مباشرا.

أما إذا كان التفاعل ضعيفا فإن ذلك دق لنا نقوس الخطر وإنذار بعدم فعالية العلاقة بين الأستاذ وتلاميذه مما يستدعي اتخاذ التدابير اللازمة والإجراءات المناسبة لمعرفة الأسباب واستدراكها.

كما أن التباعد بين التلاميذ والبرامج الحالية يتيح عدم التفاعل وعليه يمكن وصف نقص محتويات مادتي التاريخ والجغرافيا الحالية بالصعبة المعقدة للأسلوب وكما أن المحتويات أيضا غامضة المضامين تفوق المستوى الفكري للتلميذ المرحلة الثانوية وتبتعد عن حياة التلميذ المعاصر ومكوناتها السسيو ثقافية، كما أن التدريس الغير الفعال بين الأستاذ والتلميذ وذلك بسبب إهمال بعض التلميذ لدراسته وتعوده لكي يستغل أقصى طاقاته وإمكاناته في ممارساته البيداغوجية لأن التدريس كما ذكرنا وأشرنا هو عملية تتميز بالتفاعل بين المدرس والتلميذ ولكل منهما أدواره التي يمارسها من أجل تحقيق أهداف مخطط لها لأنه نظاما تربويا له **مدخلاته وعملياته ومخرجاته.**



جدول رقم(44): يبين ما مدى مشاركة التلاميذ في بناء الدرس حسب الجنس

نسبة المشاركة / الجنس	مشاركة كبيرة		مشاركة متوسطة		مشاركة ناقصة		المجموع
	ت	%	ت	%	ت	%	
ذكر	4	13	18	60	8	27	30
أنثى	9	33	14	52	4	15	27
المجموع	13	23	32	56	12	21	57

تمثل الشواهد الإحصائية المتمثلة في الأرقام والنسب المئوية المعلن عنها في هذا الجدول أن ما نسبته 56 % صرحوا بأن مشاركة التلاميذ متوسطة في بناء الدرس، وفي المقابل ذلك نجد أن 32% صرحوا بأن مشاركة التلاميذ في بناء الدرس مشاركة كبيرة، في حين نجد أن ما نسبته 21 % من أفراد العينة المبحوثة صرحوا بأن مشاركة التلاميذ في بناء الدرس ناقصة إذ مثلت النسب المئوية 60 % ذكور و 52% إناث .

واستنادا إلى معطيات الجدول السابق واعتمادا على بيانات هذا الجدول يتضح أن المبحوثين أزعموا أن مشاركة التلاميذ في بناء الدرس مشاركة متوسطة خاصة من ذوي الجنسين هذا بسبب الصعوبات التي تواجه التلاميذ في فهم الدروس وفق هذه المقاربة وذلك نظرا لصعوبة المنهاج في حد ذاته، غموض الكتاب المدرس وكثرة التكرار فيه، كما أن التصميم الحديث لكتاب مادتي التاريخ والجغرافيا لا يتناسب مع قدرات التلاميذ، لأن المعلومات المدرجة صعبة وصياغته أيضا صعبة إضافة إلى صعوبة الدروس المبرمجة وتشعب مواضيعها خاصة بالنسبة لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة.

في حين يرى البعض الآخر من الأساتذة أن مشاركة التلاميذ في بناء الدرس مشاركة ناقصة وهذا راجع أنهم لا يملكون أي معلومات سابقة عن تلك الدروس المبرمجة ، حيث لا يحضرون هذه الأخيرة، ولا يطلعون على الكتاب المدرسي، وعدم اهتمامهم بالمادة يؤدي بهم إلى عدم تجاوبهم معها، ضف إلى ذلك ضعف مستواهم اللغوي...الخ.

وهذا ما أكدته بيانات الجدول السابق انعدام التفاعل بين الأستاذ والتلميذ في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات.



أما الفئة الأخرى من أفراد العينة المبحوثة تقر بأن التلاميذ يشاركون في بناء الدرس حتى ولو كانت ناقصة وذلك حسب أهمية المادة بالنسبة إليهم وحسب تركيبة القسم كذلك.

وفي الأخير تبرز لنا النتائج أن المكون الرئيسي للتلميذ والمساعد على بناء كفاءاته هو نفسه غير قادر على استيعاب تلك الكفاءات ومكوناتها، فكيف له أن يعمل على بناءها وتطويرها وفي هذا المجال يحق لنا التساؤل عن سبب ذلك **هل هو قصور في المناهج الحالية وعجزها عن تحديدها بدقة وشرحها ونقل مضمونها** أم هو **ضعف في تكوين الأستاذ ذاته وعدم جدوى الدورات التكوينية** التي هي مسؤولية المشرفين عليها.

الجدول رقم(45): يوضح هل البرامج و الطرائق و الوسائل التعليمية التي تكون فيها أساتذة الطور الثانوي حسب المكان الذي تلقيت فيه التكوين قبل التحاقك بالمؤسسة التعليمية

نوعية البرامج و الطرائق و الوسائل. / المكان الذي تلقى فيه التكوين	برامج تتضمن القليل من المعارف و التقنيات		برامج مبنية على التلقين و عدم فسح المجال للمشاركة		الوسائل متطورة يسهل استخدامها بشكل تربوي و علمي		قديمة وفاقدة لجدواها في الاستعمال التربوي و العلمي		المجموع
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	
الجامعة	19	40	13	27	12	25	4	8	48
المدرسة العليا للأساذة	2	33	0	0	2	33	2	33	6
المعهد الوطني لكوين الأساذة	3	100	0	0	0	0	0	0	3
المجموع	24	42	13	23	14	25	6	11	57

من خلال الجدول يتضح أن معظم المستجوبين كانت إجابتهم تتمحور حول أن البرامج والطرائق والوسائل التعليمية التي تكون فيها الأساتذة تتضمن القليل من المعارف والتقنيات وذلك بنسبة 42 % أي ما يعادل 24 مستجوب من بين 57 أستاذا في حين لا تمثل نسبة المستجوبين التي كانت إجابتهم بأن البرامج والطرائق والوسائل التعليمية التي تكون فيها الأستاذ متطورة يسهل



استخدامها بشكل تربوي وعلمي بمعدل إجابات 25 % أي ما يعادل 14 مستجوب من 57 أستاذا، ومن ثم تليها برامج مبنية على التلقين وعدم فتح المجال للمشاركة بنسبة 23 % وقد احتلت البرامج والطرائق والوسائل التعليمية التي تكون فيها الأستاذ قديمة وفاقدة لجدولها في الاستعمال التربوي والعلمي المرتبة الأخيرة بقيمة 11%.

كما نلاحظ من الجدول السابق أن أغلبية الأساتذة الذين أجابوا بأن البرامج والطرائق والوسائل التعليمية التي تكون فيها الأستاذ تتضمن القليل من التقنيات هم الأساتذة الذين تخرجوا من الجامعة حيث بلغت قيمتها 19 أستاذا من أصل 24، أما المتخرجين من المدرسة العليا والمهد الوطني للأساتذة فكانت أغلب إجاباتهم تتمحور حول أن البرامج والوسائل تتضمن القليل من المعارف والتقنيات وذلك بقيمة إجابتين وثلاث إجابات على التوالي من أصل 24 إجابة.

وبتالي إن الغالب على البرامج التعليمية في مرحلة مرت بها مؤسسات التعلم بالجزائر من أدنى إلى أعلى مستوى، تضمنها الكثير من المعارف والتقنيات وهو الأمر الذي يجعلها مكثفة لكن أفراد العينة المبحوثة أدلوا بأن البرامج والطرائق والوسائل التعليمية التي تكونوا فيها هي برامج تتضمن القليل من المعارف والتقنيات لأن هذه المجموعة من الأساتذة وهم المتخرجين من الجامعة قد عاصروا التجديدات التي أدخلت على البرامج، لذلك جاء ردهم ليعكس الواقع أين أصبحت عملية التعليم لا تتم على النحو الذي كانت عليه في السابق، يكون الأفضل أن تجري العمليات التعليمية الموجهة لإعداد الأساتذة لمهنة التدريس، من خلال اعتمادها على الوسائل، التي تساعد بدورها على تقريب المفاهيم والأفكار والمعلومات التي تضمنتها برامج المواد الدراسية المقررة، وفي هذا السياق لقد اعترف عدد معتبر من أفراد العينة بصفتهم مثبتين في قطاع التعليم الثانوي، إن الوسائل التي استعملت في فترة تكوينهم كانت متطورة وسهلة الاستخدام تربويا وعلميا، إلا أن البعض الآخر من المعلمين في نفس العينة قالوا إنها قديمة وليست ذات جدوى في العمل التعليمي، وإذا أردنا تقييم هذين الموقفين يجب العودة إلى فهم طبيعة الممارسات التعليمية التي تتطلب دوما تغيير في الوسائل، لأنه توجد من العوامل والظروف التي تجعل منها حديثة الاستعمال، وأخرى تبدو فيها قديمة وتجاوزتها التطبيقية التربوية والعلمية وهذا ما أكدته لنا المقابلة.

والجدير بالملاحظة أن نجاح العمليات التعليمية، وخاصة تلك التي يتم تصميمها للمتكونين في فترة محددة في معظم الأحيان ما تكون طرائق التدريس الآليات التي تساعد على الفهم والاستيعاب وهذا ما أكده أفراد العينة وهم الأساتذة الذين تم تخرجهم من الجامعة والمدرسة العليا للأساتذة أينما كانت مبنية على الحوار، بحيث أعطيت لهم فرص المشاركة في أنواع النشاطات التربوية



والتعليمية، ومن ناحية أخرى لقد ذهب البعض الآخر من نفس العينة، على أن الطرائق التي وظفت في فترة إعدادهم كان يعتمد فيها الأساتذة الذين تم تكوينهم على التلقين، إلى جانب تصنيفهم لمجال المشاركة، وهي من منظور تربوي تصبح الطرائق التي يتبعونها تخضع لقدرات وتوجهات المشرفين على استعمالها، لذلك يظل الرأي حولها يميل يبين الحوار والتلقين، وهو الجانب الذي عبر عنه عدد معتبر من أساتذة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

بناءا على البيانات التي حللت وفسرت بأسلوب منظم، يتعين أن البرامج والطرائق والوسائل التعليمية والتي تم بواسطتها إعداد الأساتذة العاملين بالطور الثانوي ولما كانوا طلبة بمدارس التعليم العالي، إنها امتازت بنوع من الحداثة والحوار والتطور، وهو مؤشر يوحي أن مثل هذه العناصر التي لا يمكن التخلي عنها في العمليات التعليمية والتكوينية، لها من الجدوى ما تكسب هؤلاء المهارات والأداة البيداغوجية قبل تخرجهم، وبواسطة تأثيرها في مسارهم المهني بالمؤسسات الثانوية قد تتضح وتنمو أكثر.

الجدول رقم(46): يبين بماذا تتصف المناهج التربوية في التعليم الثانوي حسب تاريخ الالتحاق بالتعليم الثانوي

مواصفات المنهاج / تاريخ الالتحاق بالتعليم الثانوي	متمركزة حول البيئة المدرسية		منفتحة على كل مناشط الحياة بالمجتمع		هادفة إلى تنمية قدرات المدرسين		هادفة إلى ترقية قدرات المتمدرسن		تحتوي على التنوع و التجارب مع مستلزمات العصر		لا تحتوي على التنوع الديناميكية		المجموع
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	
05سنوات فأقل	2	10	6	29	1	5	4	19	3	14	5	24	21
من 05 إلى 09 سنوات	0	0	0	0	1	20	2	40	0	0	2	40	5
من 10 إلى 14 سنة	0	0	0	0	0	0	1	25	0	0	3	75	4
15سنة فأكثر	1	10	2	20	0	0	2	20	2	20	3	30	10
دون إجابة	3	18	5	30	1	6	2	12	0	0	6	35	17
المجموع	6	11	13	23	3	5	11	19	5	9	19	33	57



نلاحظ من خلال الشواهد الكمية من خلال الجدول يوضح بما تتصف المناهج التربوية في التعليم الثانوي، حيث أن معظم المبحوثين أدلوا بأن المناهج التربوية في التعليم الثانوي لا تحتوي على التنويع الأكاديمي بنسبة 33 % أي ما يعادل 19 أستاذا.

كما أن البعض من الأساتذة يرون بأن المناهج التربوية في التعليم الثانوي تتصف بأنها منفتحة على مناشط الحياة بالمجتمع وذلك بنسبة 23% أي ما يعادل 3 أساتذة من بين 57 أستاذ.

في حين نجد أن الذين كانت إجابتهم تتمحور حول أن المنهاج التربوية في التعليم الثانوي هادفة إلى ترقية قدرات المتمدرسين بنسبة لا تتجاوز 19 % أي ما يعادل 11 أستاذ.

كما كشف بيانات الجدول أن الأساتذة الذين لديهم خبرة أقل من 5 سنوات يرون أن المناهج التربوية في التعليم الثانوي منفتحة على كل مناشط الحياة بالمجتمع، حيث بلغت عدد الإجابات 6 إجابات من أصل 13 إجابة.

أما باقي سنوات الخبرة فكانت متفاوتة بين إجابة وإجابتين فقط يتضح من الموقف الذي ذهب فيه الأكثرية من أفراد العينة بصفتهم معلمين بالطور الثانوي أنهم مدركين لطبيعة البناء التربوي التي قامت عليه المناهج المخصصة لهذا الصف من التعليم.

وبتالي إذا كانت الحياة المدرسية تتطلب باستمرار التجديد يصبح في الأمر الواقع أن مؤسسات التعليم الثانوي بكل أصنافها تستدعي هي الأخرى إدخال التغيرات في مختلف المكونات التي تعتمد عليها عمليات التربية والتعليم، ويكون من بينها المناهج التربوية وهنا يأتي رد البعض من أفراد العينة باعتبارهم مدرسين لهذه المرحلة التعليمية، على تأكيد صفة احتوائها على التنوع الأكاديمي مما أعطاها ميزة التجاوب مع مستلزمات العصر.

إلا أننا نجد من بعض أفراد العينة المبحوثة قالوا العكس، وهو تصور لا يمكن تعميمه، بحكم أن المناهج التربوية الخاصة بالتعليم الثانوي قد شهدت فعلا تجديدات وتحويلات في بعض من أهدافها، وذلك لأجل نزع طابع الكلاسيكية والإستاتيكية عنها ، و جعلها أكثر حداثة وديناميكية، وهو ما تحقق في السنوات الأخيرة بعد تطبيق مشروع إعادة هيكلة التعلم الثانوي وبمساريه العام والتكنولوجي.

وفي المقابل نجد كذلك البعض من أفراد العينة المبحوثة أنهم صرحوا بأن المنهاج التربوية في التعلم الثانوي هادفة إلى ترقية قدرات المتمدرسين، باعتبار أن مثل هذا الهدف لقد أصبح من الأوليات التي تعمل لأجل بلوغه معظم الفرق المنظمة والمربية بالمؤسسات التعليمية، ومنها مؤسسات التعلم الثانوي العام والتكنولوجي كما لم يهملوا دورها أيضا في تنمية قدراتهم كمدرسين يعملون في ظلها.



وطبيعي أن المناهج التربوية في المرحلة الثانوية، غالبا ما يكون الاهتمام فيها من الناحية التربوية والتعليمية متمركزا حول المناشط التي تحوي بالبيئة المدرسية، لأجل هذه الخاصية لقد جاء رأي عدد معتبر من أفراد نفس العينة وهم مكونين في هذا الطور التعليمي، ومتفقا مع مختلف الاتجاهات التي ينطلق أصحابها من هذا التصور، إلى جانب دعوتهم إلى توسيع الإطار الذي ينشط فيها المعلمين، وذلك بالانفتاح على مشاغل الوسط المجتمعي، وهي القضية التي أكدها من المربيين، الذين يعتقدون أن الحياة بالمدرسة تعد جزءا لا ينفصل عن الحياة بالمجتمع.

إذا ما نستشفه من عمليات التحليل والتفسير التي أقيمت حول المعلومات الواردة في الجدول، أن المناهج التربوية بهذه الصفات لقد أظفر فيها أفراد العينة كونهم مدرسين بسلك التعليم الثانوي كونها لا تحتوي على التنوع الديناميكي ومنفتحة على كل مناشط الحياة بالمجتمع وهادفة إلى ترقية قدرات المتمدرسين...الخ وغيرها من المؤشرات التي تثبت أن سير عملية التكوين في هذه المرحلة التعليمية الحساسة على هذا المنوال، وبتوفير ميزات مثل ما تمت الإشارة إليها سيكون لها الأثر في بناء الأداءات والانجازات والكفاءات لدى فئة المدرسين.

الجدول رقم (47): يوضح مقدار استيعاب أفراد العينة للتعديلات التي أدخلت على المناهج التربوية حسب السن

مقدار الاستيعاب / السن	كاف		غير كاف		متوسط		لم أستوعبها ولم أتمكن منه بعد		المجموع
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	
أقل من 31	5	17	13	45	8	28	3	10	29
31 – 40	1	10	2	20	6	60	1	10	10
41 – 50	2	15	4	31	3	23	4	31	13
51 فما فوق	3	60	1	20	1	20	0	0	5
المجموع	11	19	20	35	18	32	8	14	57

يظهر من خلال النسب المئوية والأرقام الموثقة في الجدول أن ما نسبته 35 % أي ما يعادل 44 مبحوثا من بين 57 مبحوثا لأنهم أدلوا لم يستوعبوا التعديلات التي أدخلت المناهج التربوية.



في المقابل نجد الفئة من أفراد العينة المبحوثة أن ما نسبته 32% من أفراد العينة المبحوثة أي ما يعادل 18 أستاذا أدلت بأن درجة استيعابها كانت متوسطة بالنسبة للتعديلات التي أدخلت على المناهج في حين نجد أن ما نسبته 19 % من أفراد العينة المبحوثة أدلت بأن درجة استيعابها للمتغيرات التي أدخلت على المناهج التربوية بدرجة كافية، وفي الأخير نجد الفئة التي لم تستوعب التعديلات ولم تتمكن منها بنسبة 14 % أي ما يعادل 8 مستجوبين.

وكما نستشفه من بيانات الجدول أعلاه أن معظم الأساتذة الذين تقل أعمارهم عن 31 سنة لم يستوعبوا كافة التعديلات التي أدخلت على المناهج التربوية، حيث كانت هناك 13 إجابة من أصل 29 إجابة.

أما الأساتذة الذين تتراوح أعمارهم ما بين 31-40 سنة، كانت أغلب إجاباتهم أن درجة إستيجابتهم متوسطة التعديلات التي أدخلت على المنهاج التربوي حيث بلغت عدد الإجابات 6 إجابات من أصل 18 إجابة.

وبالنظر إلى هذه النتائج يمكننا القول أن النسبة المعبر عنها في الفئة الأولى حيث أقروا بأن تلك التعديلات التي شهدتها المناهج هو في الحقيقة غير كافي خاصة بالنسبة للأساتذة التي تتراوح أعمارهم عن 31 سنة، كونهم لاحظوا أن حركة نمو الكفاءات التدريسية لديهم لا تسير بنفس الوتيرة التي تتطلبها الأعمال والنشاطات في أوساط التعليم الثانوي العام والتكنولوجي التي يعملون ويتكونون بها، وخصوصا في العشرية الأخيرة أين أدخلت العديد من الإصلاحات و التغييرات الملائمة في تطبيق التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

بينما نجد في الفترة التعليمية التي قضاها مدرسي التعليم الثانوي بمؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي، لاشك أنهم تعلموا في ظل مناهج وطرائق ووسائل تعليمية، ليست في نفس المستوى والطراز والمبادئ والأهداف، بالنسبة لمثيلاتها في التنمية والتي يعملون بواسطتها في المدارس الثانوية بدليل أن لكل منها خصوصيات وتوجيهات ومحتويات تتناسب مع كلتا مرحلتين التعليم العالي - الثانوي، لكن الأهم في هذا مقدار استيعابهم لعمليات التعديل التي مست هذه العناصر التي تقوم عليها القاعدة التعليمية لنظام التعليم الثانوي هو متوسط، وهذا ما أدلى به أفراد الفئة بنسبة 32% وقد ظهر في تنمية طرائق تدريسهم على هذا الحد من التعديل والتغيير، وكما يدل الموقف الذي أبداه عدد الأستاذ من نفس العينة الدراسة الميدانية، وذلك فيما يخص التعديلات التي مست المناهج والبرامج التي تعلموا في ظلها، وسيما تلك التي يعملون في إطارها بالتعليم الثانوي، ومؤشر كهذا بكشف



عن القدرات والمعارف والمهارات التربوية البيداغوجية التي أكدوا أنها تنمو عندهم بصورة طبيعية، وهي ما تساعدهم على تقديم جهودا إضافية في البيئة المدرسة خدمة للجميع ومن بينهم المتعلمين.

وإذا عمقنا النظر بالنسبة للرد الذي جاء به العدد القيل من أفراد العين، والذي مفادها أثرا فهم بنقص استيعابهم للتعديلات التي شهدتها المناهج والبرامج والطرائق والوسائل التي تعلموا في ظلها لما كانوا طلبة، وتلك التي يعملون بها في التعليم الثانوي، ومبرراتهم في هذا أنها لم تمكنهم من تملك النصيب الأوفر لكفاءات التدريس حتى يكون لهم التأثير في المخرجات والأحداث التي تتم بالمؤسسات الثانوية وعلى ضوء هذه المعلومات والتي تشير إلى الأهمية التي تمتاز بها المناهج التربوية والبرامج والطرائق والوسائل التعليمية، سواء التي تعلم بواسطتها الأساتذة لما كانوا في فترة الإعداد بمؤسسات التعليم العالي، أو هذه التي يعملون من خلالها حاليا بمدارس التعليم الثانوي، يتعين أن التعديلات التي مستها ولازالت تتبعها، كلما كانت تربوية وتعليمية، وتتفق مع الشروط العلمية والبيداغوجية أدت بلا شك إلى تحقيق قدرة معتبرة من الاستيعاب الذي يكون المعلمين بهذا النوع من التعلم من المستفيدين منه، وبتالي يفتح عنه تطور وتجديد عملي في مهاراتهم التدريبية وخصوصا حين قيامهم بالأعمال والنشاطات المختلفة وسط المدارس الثانوية.

إن التغييرات والإصلاحات الحاصلة على المناهج وطرق التدريس، ووسائل التعليم دفعة واحدة تستدعي تكوين الأستاذ قبل تنفيذها ليكون مستعدا لها، وهناك اجتماع بين الأساتذة بأن نجاح الإصلاح يتوقف إلى حد كبير على تدريب وتكوين الأساتذة كلما قل تنفيذها ليكون مستعدا لها، وهناك اجتماع بين الأساتذة بأن نجاح الإصلاح يتوقف إلى حد كبير على تدريب وتكوين الأساتذة قبل وضع وتنفيذ البرامج أن يساعد في أداء عمله بفعالية وكفاءة كما تكسبه مهارات جديدة.

الجدول رقم(48): يوضح إذا كان الجواب بغير كافي، هل يرى الأستاذ أن البرامج التكوينية تحتاج إلى تعديلات حسب السن

مواصفات المنهاج / تاريخ السن	نعم		لا		المجموع
	ت	%	ت	%	
أقل من 31	8	62	5	39	13
31 – 40	2	100	0	0	2
41 – 50	2	50	2	50	4
51 فما فوق	1	100	0	0	1
المجموع	13	65	7	35	20



تشير المعطيات الواردة في الجدول أن أعلى نسبة من أفراد العينة المبحوثة وهي 65 % أي ما يعادل 13 فردا من 20 فردا ترى أن البرامج التكوينية تحتاج إلى تعديلات وهذا ما أكده الأساتذة رغم اختلاف سنهم، أما بقية الأفراد فيرون بأن البرامج التكوينية لا تحتاج إلى تعديلات وذلك بقيمة 17 فردا.

وبناءا على ما تم استقصاؤه من معطيات من المبحوثين فإن أكثر من نصف المبحوثين أشاروا إلى أن البرامج التكوينية حسب ما صرحوا به أساتذة مادة الاجتماعيات العاملين بمؤسسات التعليم الثانوي العام تحتاج إلى تعديلات لأنها غير كافية لتحقيق الأهداف المسطرة من طرف وزارة التربية الوطنية إذ قدرت النسبة بـ 65 % لذلك يجب تداركها وتطويرها وتعديلاتها وتحسينها في كل مرة من أجل تحقيق الإنتاجية المباشرة الفعلية لواقع وطبيعية ومتطلبات العمل الحقيقية، كما كان تأكيدهم أيضا وذلك أثناء القيام بعملية المقابلة إن هذه البرامج لا تتسم بالنظام والجدية إذ نجد أن هناك ارتجالية في الإعداد والتطبيق فمن حيث الإعداد نجد عدم الأخذ بآراء الأستاذة أثناء الأعداد والتخطيط لها وعدم إشراكهم حتى في مناقشة الأمور والمستجدات المتصلة بحقائق المدرسة وهم الأكثر دراية بها، لأن اشتراك الإنسان في تخطيط برامج التكوين أو في مثل هذه العمليات لأنهم الأكثر دراية بها وبما يجري داخل الوسط المدرسي وبالضبط الصف الدراسي، كما أنهم الأكثر ارتباطا بميدان العمل ومعايشة التلاميذ أكثر من 6 ساعات يوميا وهم على علم بالصعوبات التي تواجههم أثناء القيام بأداء مهامهم مع مراعاة الاحتياجات التكوينية التي تكلمنا وأشرنا إليها في الجانب النظري عند التخطيط للدورات التكوينية.

أما من حيث التطبيق فنجد عدم إلمام غالبية الأساتذة على اختلاف طبيعة مادة الاجتماعيات بالكثير من متطلبات التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات بناءا على تكوينهم الجيد فيها، ويجب أيضا الاهتمام بوضعية الأستاذ والحالة النفسية والاجتماعية والمادية قبل وضع أو تنفيذ أي برنامج تكويني لأن نجاح أي برنامج تكويني يعتمد أولا بالدرجة الأولى على استعداد الأستاذ ماديا ومعنويا كما كشفت الشواهد الكمية المبوبة في الجدول أعلاه وما تم تأكيده من خلال المقابلة والملاحظة في نفس الوقت. أن أغلبية الأساتذة حسب عينة الدراسة غير راضين عن الجانب الكمي للبرامج الدراسة الجديدة والمتمثلة في كثافة المقررات الدراسية من جهة وكثرة النشاطات التطبيقية من جهة أخرى فمثلا نأخذ على سبيل المثال تلاميذ مستوى السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة نجد 38 درسا مبرمجا في مادة التاريخ و 37 درسا مبرمجا في مادة الجغرافيا، مع ما يتطلبه هذا من وقت كبير وبذل مجهودات جبارة لتوصيل المعلومات للتلاميذ لأن الحديث عن الجانب الشرعي للبرامج الدراسية الجديدة إنما



صعبة نوعا ما، إذ تتطلب وقتا طويلا لشرحها وتوصيلها كما أشرنا، كما أنه هناك دروس لا تتناسب مع المستوى العقلي لأغلبية التلاميذ، إذ يلزم من الأستاذ القيام بتقديم حصص إضافية وإجراء أسابيع الدعم...الخ.

ومن خلال ما تم الحديث عن البرامج التكوينية سواء في بيانات هذا الجدول أو كما تحدثنا عنها في تحليلنا للجداول السابقة اتضح لنا أن هناك أمورا واعتبارات أساسية يجب توفرها في البرامج التدريسية حيث تسهم إسهاما فعالا في سلوك المعلم المتكون وزيادة فعاليته وهي:

- أن تلبي رغبات المعلم وميوله وقدراته وتزوده بالاتجاهات والقيم الإيجابية؛
- أن تراعي واضع المعلم المتكون وخبراته وحاجاته الواقعية؛
- أن تراعي حياته النفسية؛
- يجب أن نبدأ أولا بالتكوين قبل تنفيذ الإصلاح.

لذلك أغلبية مبحوثين يركزون على نقطة جد مهمة وهي مراعاة خصوصية المجتمع الجزائري، وحتى داخل المجتمع الواحد هناك مناطق حضرية وأخرى شبه حضرية وريفية، أيضا لا بد من مراعاة ذلك الذي يقطن في الريف ليس كزميله الذي يقطن في العاصمة...الخ

ومما لا شك فيه أن المنهاج التربوي هو أحد القنوات الأساسية في تشكيل الوعي الثقافي والاجتماعي وبث الابتكار التي يتوسم فيها خدمة المجتمع وقضاياه كما يمثل أداة من أدوات الدولة لتحقيق الأهداف التربوية التي ينبغي تحقيقها في المجتمع ويبرهن أغلبية مبحوثينا عن ذلك بأنهم لم يروا ذلك الجيل المتشبع بمادته الإسلامية والمعبر بأصالته، بلغته، بعاداته وتقاليده وبمبادئه وقيمه.

في حين نجد فئة وكما أشرنا في مجتمع بحثنا ترى أن المناهج التربوية صعبة التطبيق والأرض غير مهيئة كما ينبغي وذلك من عدة جوانب سواء تعلق الأمر بتكوين الأساتذة أو ندرة الوسائل التعليمية وغيابها في أغلب الأحيان.



الجدول رقم(49): يبين أن تنوع الوضعيات التعليمية التعلمية من أهم المنهجيات المعتمدة في إستراتجية التدريس بالمقاربة بالكفاءات حسب تاريخ الالتحاق بالتعليم الثانوي

التكرارات / تاريخ الالتحاق بالتعليم	نعم		لا		المجموع
	ت	%	ت	%	
05 سنوا فأقل	17	81	4	19	21
من 05 إلى 09 سنوات	3	60	2	40	5
من 10 إلى 14 سنة	3	75	1	25	4
15 سنة فأكثر	9	90	1	10	10
دون إجابة	12	71	5	29	17
المجموع	44	77	13	23	57

تبين الشواهد الإحصائية للجدول الخاص بـ هل تعتقد أن تنوع الوضعيات التعليمية التعلمية من أهم المنهجيات المعتمدة في إستراتيجية التدريس بالمقاربة بالكفاءات أن ما نسبته 77 % من المبحوثين أي ما يعادل 44 مبحوث من بين 57 مبحوث أدلو بأن تنوع الوضعيات التعليمية التعلمية من أهم المنهجيات المعتمدة في إستراتيجية التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

وفي المقابل نجد ما نسبته 23 % من المبحوثين أدلوا بأن تنوع الوضعيات التعليمية التعلمية ليست من أهم المنهجيات المعتمدة في إستراتيجية التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

وكما وضحت البيانات المصففة في الجدول السابق أن كل من الأساتذة التي تقل أعمارهم عن 31 سنة هذا يعني أن خبرتهم المهنية أقل من 5 سنوات يدلون ويؤكدون أن تنوع الوضعيات التعليمية التعلمية تعد من أهم المنهجيات المعتمدة في إستراتيجية التدريس بالمقاربة بالكفاءات حيث بلغت قيمة الإجابة 17 إجابة من أصل 144 إجابة، كما سجل الجدول أيضا أن الأساتذة الذين لديهم سنوات الخبرة أكثر من 15 سنة لهم نفس رأي الأساتذة الأقل خبرة، وكما لا حظنا أن هناك 9 أساتذة من أصل 17 أستاذ خبرتهم تفوق 15 سنة صرحوا بأن تنوع الوضعيات التعليمية التعلمية من أهم المنهجيات المعتمدة في إستراتيجية التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات.

أن تنوع الوضعيات التعليمية التعلمية من أهم المنهجيات المعتمدة في إستراتيجية التدريس عن طريق المقارب بالكفاءات، واعتماد الأستاذ عليها ساعد التلميذ في الوصول إلى الكفاءات المستهدفة.



حيث تتعدى الوضعيات التعليمية التعلمية التي يعتمدها الأستاذ في إستراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات تبعا للأهداف التي يسعى إليها ونوعية الكفاءات التي يريد أن يوصل التلميذ إليها.

وهذه الإستراتيجية تعتمد على ثلاث وضعيات أساسية هي:

وضعية التعليم الإدماجي والتي تشمل أربع عناصر أساسية يجب على الأستاذ الالتزام بها وهي إدماج عناصر الكفاءة الواحدة في جوانبها الثلاثة [معرفة+ أداء+ إنجاز] وهو يطلق عليه بالكفاءة القاعدية ثم يندرج تحتها الكفاءة المستهدفة ثم المستعرضة.

أما الوضعية الثانية فهي وضعية التعلم الآلي ثم تأتي الوضعية الثالثة وهي وضعية التعلم الاستكشافي.

إن الأساتذة عموما يخلطون بين الوضعيات في الدرس الواحد ويعود ذلك لعدم فهم بعضهم لمفهوم الوضعية التعليمية أو لعدم فهم الإجراءات العلمية لتطبيق وضعية تعليمية معينة، ولذلك لا حظنا أن معظم الأساتذة عند تقديمهم للدروس يستخدمون شتاتا من العناصر المكونة للوضعيات الثلاثة ولم نجد من الأساتذة الذين يلتزمون بعناصر الوضعية الواحدة من البداية حتى النهاية.

هذه الأخيرة التي تجعل المتعلم في علاقة مع المادة الدراسية ومع المدرس والتي تشمل مجموعة من الخطوات والعمليات والأفعال التي يتم التخطيط لها إنطلاقا من أهداف أو حاجات أو مشكلات، وتتضمن مجموعة من المكونات المتفاعلة (مدرس، تلاميذ، مادة ، طرائق، وسائل، تقويم، دعم...) لأنها تجعل الفرد أمام مهمة علما أن ينجزها، مهمة لا يتحكم في كل مكوناتها وتطورتها.

نعم أن تنوع الوضعيات التعليمية التعلمية من أهم المنهجيات المعتمدة عليها في استراتيجية التدريس بالمقاربة بالكفاءات وهذا حسب أراء الفئة المدروسة ورغم ذلك أن الأستاذ وفق هذا المدخل البيداغوجي الذي يركز على المتعلم لزم عليه أن يضع المعلم في وضعية تعليمية، حسب الهدف حتى يجعله فعالا ويبحث عن الحلول بنفسه ليستطيع مواجهة الصعوبات التي تقف أمامه في حياته اليومية وذلك تماشيا وطبيعته المعرفة المستهدفة في كل مجال وخصائص المتعلمين على أن تخضع إلى مجموعة من الشروط المرتبطة بكل مرحلة من المراحل البيداغوجية الآتية:

- مرحلة الانطلاق؛
- مرحلة بناء التعليمات؛
- مرحلة استثمار المكتسبات.



وما نستطيع استنتاجه من هذه التفسيرات أنه فعلا هناك نقص في تكوين الأستاذ سواء من ناحية الممارسة أو الفهم.

الجدول رقم(50):يبين هل بإمكان أستاذ التعليم الثانوي اقتراح حلول لمشكلات مناهج وطرائق التدريس حسب السن

اقتراح حلول لمشكلات مناهج و طرائق التدريس / السن	تنظيم دورات تدريبية للأساتذة		إقامة لجان مختصة على مستوى الجامعات في طرائق و مناهج التدريس		إقامة دورات تدريبية للأساتذة الجدد		المجموع
	ت	%	ت	%	ت	%	
أقل من 31	10	35	10	35	9	31	29
31 – 40	6	60	2	20	2	20	10
41 – 50	8	62	3	23	2	15	13
51 فما فوق	1	20	1	20	3	60	5
المجموع	25	44	16	28	16	28	57

تمثل الشواهد الإحصائية المتمثلة في الأرقام والنسب المئوية المعلن عنها في هذا الجدول أن ما نسبته 44% أي ما يعادل 25 فردا من بين 57 فردا من أفراد العينة المبحوثة صرحوا بأن الاقتراح الأمثل لحل مشكلات ومناهج وطرائق التدريس هو تنظيم دورات تدريبية لأساتذة في المقابل نجد أن ما نسبته 28 % أي ما يعادل 16 فردا من بين 57 مستجوب صرحوا بأن الاقتراح الأمثل لحل مشكلات مناهج وطرائق التدريس هو إقامة لجان مختصة على مستوى الجامعات في طرائق ومناهج التدريس أو إقامة دورات تدريبية للأساتذة الجدد، كما نستشف من الجدول السابق أن الأساتذة التي تقل أعمارهم عن 31 سنة صرحوا بأن إقامة لجان مختصة على مستوى طرائق ومناهج التدريس أو إقامة دورات تدريبية للأساتذة الجدد هو الاقتراح الأمثل لحل مشكلات مناهج وطرائق التدريس حيث بلغ عدد الإجابات 10 إجابات لكلا الطرفين.

لقد أبدى المبحوثين رأيهم حول اقتراح حلول لمشكلات مناهج وطرائق التدريس وذلك عن طريق تنظيم دورات تدريبية للأساتذة، إن نجاح في أي جانب من جوانب إصلاح التعليم يعتمد



بالدرجة الأساسية على المعلمين وكفاءاتهم كما أنه لا يمكن لأي شيء أخر أن يحل معارفهم ومهاراتهم التي يحتاجونها لإدارة الصفوف، وتلبية الاحتياجات المتفرعة للتلاميذ في مختلف الأعمار كما أنه من غير الممكن لأي كتاب تعلمي أو رزمة مناهج جديدة أو نظام اختيار متطور ادارك ما الذي يعرفه التلاميذ مسبقا، وتبنى عليه الخبرات التي يحتاجونها للتقدم إلى الأمام، ومن ذا يستطيع تطوير قدرات التفكير العليا عند التلاميذ إلا معلم يعرف كيف يعلم التلاميذ بفعالية ومن يستطيع التعامل والاهتمام بالتلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم، سوى معلم يعرف جيدا كيف يعلم التلاميذ ذو احتياجات التعلم المتنوعة القادمين من هيئات اجتماعية متباينة تختلف نظرة كل منهم لما ينتظرونه من التعلم وبالنتيجة فإن تعلما ذا معنى لا يمكن أن يحققه معلمين مؤهلين وذوي كفاءة عالية.

لذلك يجب تنظيم دورات تكوينية للأساتذة هذه الدورات التي تهدف في غالب الأحيان إلى تحسين ممارسة مهنة التدريس وتأهيل أصحابها بشكل أفضل لمواجهة التطور والتجديد ويمكن أن يهتم بهذه الدورات التكوينية والتدريبية بإعادة التكوين أو الرسكلة وفق حاجات مهنية وجديدة أو تغييرات جذرية يحدثها التطور العلمي والثورة التكنولوجية.

كما أنه من الحلول التي اقتراحها أساتذة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لحل مشكلات مناهج وطرائق التدريس عن طريق إقامة دورات تدريبية للأساتذة الموظفين الجدد وإقامة لجان مختصة على مستوى الجامعات في طرائق ومناهج التدريس، لأن تحسين نوعية التعليم والتعليمات يرتبط أساسا بالرفع من مستوى تكوين الأساتذة خاصة المتربصين منهم وتطوير مؤهلاتهم العلمية والتربوية والثقافية ومعارفهم البيداغوجية والعمل على مرجعيتها وتحسينها باستمرار استجابة للتطور المعرفي والتقني الحاصل، وتخطيط البرامج التكوينية، يجب أن يقوم في جوهره على محتويات ونتائج مستقبلية أو منتظرة واضحة ومحددة وذلك تجاوبا مع إصلاح المنظومة التربوية ومناهج التعلم الجديدة التي غيرت استجابة لحاجات المجتمع الجديدة ومسايرة أيضا للتطور السريع للمعرفة واستفادة من التقدم التكنولوجي ونتائج البحث التربوي.

إن الهدف من تنظيم دورات تدريبية للأساتذة وإقامة لجان مختصة على مستوى الجامعات في طرائق ومناهج التدريس هو تعديل السلوك الإنساني في ضوء أهداف معينة ويستلزم هذا التعديل تعلما ويعرفه بأنه النشاط الفعلي الذي يمارس فيه الفرد نوعا معينا من الخبرة الجديدة التي لم يسبق أن مر بها لذلك فالمنهج الناجح هو الذي يثير دافعية التلاميذ لتحقيق أهدافهم وينمي فهم أسلوب حل المشكلات وعلى هذا المنهج أن يشمل على خبرات ترتبط بحياة التلاميذ ومشكلاتهم الحقيقية التي يواجهونها.



فالأستاذ هو العنصر الأساسي في تطوير المنهج فيجب إعداده بالطريقة لتتماشى مع المفهوم الحديث للمنهج، وهذا يعود للجامعات والكليات التي تختص بإعداد المعلمين الذين يتعاملون مع التلاميذ في مراحل حياتهم المختلفة والذين لهم الدور الأكبر في التأثير على هؤلاء التلاميذ وبالتأكيد سنلاحظ التغيير على مستوى المجتمع بأكمله عندما نعد أطفال أو طلاب إعدادا كاملا لشخصياتهم مع المحافظة على القيم والعادات والتقاليد الجيدة التي هي من واقع ديننا ومناسبا لواقعهم ومتماشيا مع متطلبات العصر الموجودة في العالم من حولنا، كل هذه الأمور يجب أن يحتويها المنهاج ويركز عليها علنا نخرج بنتيجة إيجابية ترضي طموحنا كأمة كانت في الماضي لها القيادة والريادة.

الجدول(51): يوضح هل أستاذ التعليم الثانوي له علاقات جيدة مع زملائه في المهنة وهذا حسب السن.

العلاقات الجيدة / السن	مدير المؤسسة		التلاميذ		الأساتذة		معهم جميعا		سيئة معهم		المجموع
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	
أقل من 31	1	3	2	7	5	17	21	72	0	0	29
31 – 40	2	20	0	0	0	0	8	80	0	0	10
41 – 50	1	8	1	8	1	8	8	62	2	15	13
51 فما فوق	1	20	0	0	0	0	3	60	1	20	5
المجموع	5	9	3	5	6	11	40	70	3	5	57

إن أغلبية المبحوثين كانت معظم إجابتهم إيجابية أي أن أستاذ التعليم الثانوي العام والتكنولوجي في المؤسسة التربوية له علاقات جيدة مع جميع العاملين بها سواءا من أستاذة أو مدير المؤسسة أو التلاميذ، حيث قدرت النسبة بـ 70 % أي ما يعادل 40 مستجوب من بين 57 مستجوب، في حين لا تمثل نسبة المستجوبين التي كانت إجاباتهم بأن هناك علاقات جيدة مع الأساتذة بنسبة



11% أي ما يعادل 6 مبحوثين من بين 57 أستاذا، كما لاحظنا أن الأساتذة ليست لهم علاقات وطيدة مع التلاميذ وذلك واضح من خلال الإجابات حيث بلغ عددها 3 إجابات من أصل 57.

وكما لا حظنا أيضا من الجدول المبين أعلاه أن كل من الأساتذة الذين تقل أعمارهم 31 سنة أدلو بأنهم لهم علاقات جيدة أيضا مع الجميع،حيث بلغت قيمتها 8 إجابات لكلا الحالات، هذا يعني أن العلاقات الجيدة مهمة جدا في الحياة بصفة عامة وفي العمل بصفة خاصة فشبكة العلاقات الاجتماعية هي أساس تكوين المجتمع الصالح، ولأن هذه العلاقات ضرورية لنجاح مهنة التعليم وعامل أساسي في الشعور الاندماجي للمؤسسة التربوية، حيث أصبح أستاذ التعليم الثانوي العام والتكنولوجي عضوا أساسيا ضمن الفريق التربوي للمؤسسة بل هو بمثابة العمود الفقري للعملية التعليمية/ التعلمية ويهمه كثيرا أن يكون جديرا بهذا المنصب لأن طبيعة العمل تتطلب منه الاحتكاك والاندماج والاحترام أولا مع العاملين بالمؤسسة وثانيا التنسيق مع الأساتذة وكل هذا يساعد على التكيف المهني وأداء مهامه البيداغوجية والتربوية على أحسن ما يرام، لأنه يقضي وقتا طويلا في المؤسسة خاصة مع التلاميذ وبتالي فإن العملية البيداغوجية التربوية وحتى الادراية تجعله يحتاج إلى هذا النوع من العلاقات لكي ينجح أداءه المهني وبتالي فإن حرصهم على إقامة العلاقات المميزة والنوعية مع زملاء العمل يسهل عليهم المهام أثناء تعاملهم مع جميع أفراد الوسط المهني.

وعليه ما يمكن استنتاجه من خلال التفسيرات والمعطيات المبينة في الجدول أن أساتذة مادتي التاريخ والجغرافيا والعاملين بمؤسسات التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لهم علاقات جيدة مع جميع العاملين بالقطاع لأن هذه العلاقات الجيدة هي علاقة اندماج وانتماء لكونه ينبغي أن يندمج في ذلك المحيط ولكي يسهل عليه أدائه المهني وعلاقة انتماء ما هي إلا علاقة لكونه يعمل في تلك المؤسسة التربوية.



المحور الثالث: بيانات تعلق بالعملية التقويمية في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة

الجدول رقم(52): يبين مدى رضا الأساتذة عن الإصلاحات التربوية الجديدة وذلك حسب تاريخ الالتحاق بالتعلم الثانوي.

التكرارات / تاريخ الالتحاق	نعم		لا		المجموع
	ت	%	ت	%	
05 سنوا فأقل	4	19	17	81	21
من 05 إلى 09 سنوات	3	60	2	40	5
من 10 إلى 14 سنة	0	0	4	100	4
15 سنة فأكثر	1	10	9	90	10
دون إجابة	2	12	15	88	17
المجموع	10	18	47	83	57

من خلال الشواهد الإحصائية في الجدول(52) الذي يتعلق عن رضا العينة المدروسة عن الإصلاحات التربوية الجديدة، حيث صرح أكثر من أربعة أخماس المدروسين على أنهم غير راضين على الإصلاحات التربوية الجديدة وكانت النسبة الذين أدلوا بهذا تقدر ب 83%، خاصة فئة الأساتذة التي تقل خبرتهم عن 5 سنوات حيث بلغت قيمتها 81% أي 17 أستاذ من أصل 47 أستاذ، ثم فئة الأساتذة التي تفوق خبرتهم 15 سنة 90% وذلك بقيمة 9 إجابات من 57 إجابة.

وفي المقابل أدلى ما نسبته 18% أنهم راضين عن الإصلاحات التربوية الجديدة أي ما يعادل 10 مستجوبين من 57 مستجوب وفي حالة الإجابة بالنفي كانت إجابتهم أنه لا وجود لإصلاحات ناجحة لأنها لا تستجيب لمتطلبات أستاذة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي وبعيدة كل البعد عن الواقع المعاش الذي يعيشه المجتمع الجزائري بصفة عامة والأستاذ بصفة خاصة.

إذ أن هذا الأمر لا يحتاج إلى تفسير حينما يهتم بالجميع العاملين بالقطاع الوظيفي العمومي باستثناء الأساتذة، هذا الأستاذ أصبح ينظر إليه المجتمع على أنه ورقة رابحة للدروس الخصوصية وأنه لا يؤدي واجباته على أكمل وجه رغم معايشته للواقع المدرسي (الأحكام الخاطئة)، أصبح الأستاذ لا يدرس جيدا، يريد دروسا خصوصية، لا يهمه أن يفهم الجميع أم لا، يريد الزيادة في الأجور فقط...الخ.



لذلك نريد من اللجنة الوصية أو السلطات المعنية أن تقوم بإدخال تعديلات تنسجم والمنظومة التربوية خاصة، وإعطاء نظرة جيدة وواقع مأمول لأستاذ الألفية الثلاثة، ضف إلى ذلك عملية التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات تتطلب من الأستاذ التدخل في المراحل المبكرة في حياة التلميذ وهذا جانب نجده مهملا أيضا.

وأكد الكثير من الأساتذة أن الإصلاح الذي بدأ منذ مدة لم نرى بعد ثمرته الحقيقية، بل ما يمكن تسجيله هو انحدار المستوى التعليمي بدرجة خطيرة كاستعمال الأسلحة البيضاء واستفحال ظاهرة المخدرات داخل الحرم التربوي، وازدياد ظاهرة الرسوب المدرسي وبتالي التسرب المدرسي...الخ، وكما قال في هذا الصدد عالم الاجتماع الفرنسي أوجست كونت" دع الواقع يتحدث عن نفسه" أما فيما يخص التكوين وما جاءت به هذه الإصلاحات أن التكوين لا يستجيب لحاجيات تفرضها الإصلاحات المستمرة في النظام التربوي فهذا التكوين كما أكد البعض لا يتلاءم مع التغييرات الاجتماعية والثقافية للمجتمع ولا يتأتي هذا إلا بتكوين لائق ومسطر ومخطط بأحكام وليس بمناشير قد يقرأها البعض والبعض الآخر لا يدري أين يضعها، ورغم الخطة الاستعجالية التي وضعت لتأهيل المعلمين بغرض تحقيق التوافق من مستوى تأهيل المعلمين وبين الملامح التي حددها الإصلاح التربوي الجديد باعتبار المعلم الطرف المهم في تنفيذ أية عملية إصلاحية تغيرية لمس أي جانب من جوانب المنظومة التعليمية ، لكن الواقع التعليمي في الجزائر من بداية الإصلاحات إلى يومنا هذا يدل على أن المدرس كان في كل مرة يتفا جئ بتغيرات وإصلاحات لم يستعد لها ولم يتلق أي تكوين فيها.

ومن الأمثلة على ذلك الدراسة الميدانية التي أجراها محمد بن علاق حيث يقول " ان المعلمين الذين تخرجوا من معاهد إعداد المعلمين في الثمانينات لا يختلفون عن المعلمين الذين تم توظيفهم في سلك التعليم مباشرة ودون تكوين فيما يتعلق بالقدرة على التمييز بين الأهداف التعليمية[1]"، ونفس المشكل تكرر مع الإصلاحات التربوية الجديدة المتمثلة في اعتماد التدريس بالكفاءات، أنهم يفضلون التدريس وفق ما تعودوا عليه وهذا يعود إلى أغلبيتهم لم يتلقوا التكوين المطلوب في هذه الطريقة الجديدة بغض النظر عما يترتب من عدم التكوين من أثار وأخطار على المدرس في كل إصلاح جديد، فإن ذلك يضع الأساتذة أمام معاناة شديدة يشعر فيها بعدم الرضا عن الإصلاحات التربوية الجديدة.

---

[1]- كواريب (لحضر) والشايب (محمد السداسي): **تطور الإصلاحات التربوية في المدرسة الجزائرية ومعاناة المدرسين**، الملتقى الدولي حول المعاناة في العمل، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة ورقلة، ص443.



لأن التكوين هو عملية متواصلة مستمرة يواصل واستمرار الحياة المهنية على اختلاف مراحل التعليم لذا يتوجب تحديد برامج التكوين وخاصة المهنية منها كالتربية وعلم النفس والتي تساعد المعلم على فهم حقيقة ووجهة العملية التربوية بشكل جيد.

أما الفئة الثانية التي أبدت إجاباتها بالرضا فكانت مبررتها أن هذه الإصلاحات فتحت المجال أمام التلاميذ للنقاش والحوار وبتالي الأفكار كما فتحت المجال للأساتذة لتكوينه الذاتي من أجل إعطاء مردود إيجابي.

إضافة إلى أن البرنامج المسطر للتلميذ أصبح يبذل فيه جهدا كبيرا ليصل إلى النجاح وبتالي أصبح يكون نفسه بنفسه، لأن التلميذ المتمدرس في حاجة إلى وقت ليس فقط ليأكل بهدوء وبانتظام وانجاز تمارينه المفروضة بل يحتاج أيضا إلى برمجة وانجاز بعض التمارين من اختياره لقراءة الكتب التاريخية والمجلات لتثقيف نفسه لأن هذه الإصلاحات التربوية تتماشى ومتطلبات العصر والانفجار المعرفي.

الجدول رقم(53): يوضح ما إذا كانت الإصلاحات التربوية مستمدة من الواقع الجزائري حسب تاريخ الالتحاق بالتعليم الثانوي.

التكرارات / تاريخ الالتحاق بالتعليم	نعم		لا		المجموع
	ت	%	ت	%	
05 سنوا فأقل	4	19	17	81	21
من 05 إلى 09 سنوات	1	20	4	80	5
من 10 إلى 14 سنة	0	0	4	100	4
15 سنة فأكثر	2	20	8	80	10
دون إجابة	1	6	16	94	17
المجموع	8	14	49	86	57

تبين الشواهد الإحصائية للجدول السابق بدقة أن الإصلاحات التربوية الجديدة ليست مستمدة من الواقع الجزائري بنسبة 86 % أي ما يعادل 49 فردا من بين 57 فردا من أفراد العينة المدروسة خاصة غالبية الأساتذة الذين كان التحاقهم بالتعليم الثانوي أقل من 5 سنوات بنسبة 81 %.

في المقابل نجد أن أساتذة التعليم الثانوي يرون أن الإصلاحات التربوية الجديدة مستمدة من الواقع الجزائري بنسبة 14 %.



إن أفراد العينة المدروسة يرون أن الإصلاحات التربوية ليست مستمدة من الواقع الجزائري ولا تستجيب لطموحاته وتطلعاته المستقبلية لأنها لا تسمح خريجها سواءا التحقوا بالجامعة أم لم يلتحقوا للحصول على مناصب عليا ومكانة مرموقة في المجتمع من جهة، كما أن ثقافة هذه الإصلاحات غير مرتبطة بثقافة المجتمع وقيمه الاجتماعية والأخلاقية قد يحول دون تحقيقها لطموحات المجتمع الجزائري وتطلعاته المستقبلية لأن الهوة بين ما يقدمه التعليم وما يطلبه، المجتمع قد تنعكس سلبا على مردود السياسة التعليمية وذلك لعدم وجود أهداف تربوية واضحة المعالم تسمح للمعنيين بالتخطيط لهذه الأهداف والتنبؤ بنتائجها مسبقا، كما أن هذه الإصلاحات التربوية ليست مستمدة من الواقع الجزائري وذلك لعدم مسايراتها لتطورات العصر وتحدياته ولا سيما تحديات التكنولوجيا الحديثة وتحديات العولمة، لأن العالم اليوم تغيرا كثيرا والدول التي لا تمتلك الوسائل الضرورية لهذه التحديات لا يمكنها تحقيق تطلعات شعوبها وأهم هذه التطلعات هو التقدم والتنمية.

كما أن هذه الإصلاحات لم تعط الأهمية للعوامل البشرية ودورها في تنفيذ مشاريع التنمية لأنه مهما كانت العوامل المادية والموارد ذات أهمية لتنمية بجميع أنواعها خاصة التربوية، إلا أن العنصر البشري يبقى عنصرا هاما وضروريا لا يمكن الاستغناء عنه عند التخطيط لأي تنمية اقتصادية كانت أو اجتماعية أو ثقافية وخاصة التربوية منها لأنها هي أساس عمود النظام التربوي والركيزة الأساسية في قطاع التربية والتعليم، وذلك باعتبارها مصدر تكوين وتخريج الإطارات المتوسطة والتي تمثل الطاقات البشرية المتدربة والمتكونة التي يتطلبها أي قطاع.

كما يمكننا الإشارة هنا إلى التوصيات التي خرج بها المؤتمر الوطني الرابع للثانويات و المتاقن بالعاصمة خلال الأسبوع الأول من شهر نوفمبر 2007 وبحضور جمعيات أولياء التلاميذ على ضرورة التصدي لمخطط تفكيك التعليم الثانوي نظرا للفائدة المتوخاة من التعليم الثانوي باعتباره ركيزة أساسية في الوقت المعاصر[1]، لأن التعليم الثانوي يوفر اليد العاملة المدربة والمؤهلة للعمل المنتج.

أما الفئة الثانية والتي ترى أن الإصلاحات التربوية مستمدة من الواقع الجزائري ربما يعود ذلك إلى الإصلاحات المتتالية التي مست هذه المرحلة التعليمية وإن كان الحكم على هذه الإصلاحات لازال مبكرا.

[1]- المؤتمر الوطني الرابع للثانويات التقنية والمنافق المنعقدة في 2-3 أكتوبر 2007، بالجزائر، العاصمة.



الجدول رقم(54): يبين نوع الإصلاحات التربوية التي طرأت على المنظومة التربوية حسب متغير السن.

نوع الإصلاحات التربوية / السن	تربوية		سياسية		اقتصادية		اجتماعية		المجموع
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	
أقل من 31	9	31	14	48	3	10	3	10	29
31 – 40	1	10	9	90	0	0	0	0	10
41 – 50	6	46	6	46	1	8	0	0	13
51 فما فوق	1	20	3	60	0	0	1	20	5
المجموع	17	30	32	56	4	7	4	7	57

يتضح من خلال نتائج الجدول رقم(54) أن أعلى نسبة وهي 56 % من أفراد العينة المدروسة يعتقدون أن نوع الإصلاحات التي طرأت على المنظومة التربوية هي إصلاحات سياسية أي ما يعادل 32 أستاذا من أصل 57 أستاذا، ثم تأتي الإصلاحات التربوية بنسبة 30% أي ما يعادل 17 أستاذا من 57 مستجوب، أما الإصلاحات الاقتصادية والاجتماعية فلقد احتلت الرتبة الأخيرة وذلك بنسبة 7% أي ما يعادل 4 أساتذة من أصل 57 أستاذا كما بينت نتائج الجدول أعلاه أن معظم الأساتذة رغم اختلاف السن إلا أنهم لهم نفس الآراء ألا وهي نوع الإصلاحات التربوية التي طرأت على الأساتذة التي تقل أعمارهم عن 31 سنة، ثم 9 مستجوبين من الأساتذة الذين تفوق أعمارهم 51 سنة.

وما يمكن استخلاصه من هذا الجدول أن الإصلاحات التي طرأت على المنظومة التربوية يغلب عليها الطابع السياسي والتربوي وهذا الاندماج مع متطلبات العولمة والوصول للتطلعات النوعية ثم إضافة إلى رفع المستوى العلمي وتحسينه لدى التلاميذ وبتالي التكيف مع متطلبات الإصلاحات التربوية الجديدة ومتطلبات العولمة التي تتميز بالدقة والإنجاز والسرعة.

كما يرى معظم أفراد العينة عدم اشتراك أهل الاختصاص في رسم الخطط والسياسات التربوية، وهذا لا شك عاملا يثبط العزائم ويعطل تنفيذ المشاريع التربوية.



الجدول رقم(55): يبين هل الإصلاحات التربوية التي طرأت على المنظومة التربوية ساعدت على رفع مستوى التعليم حسب طبيعتك في التدريس

التكرارات / مكانته في التدريس	نعم		لا		المجموع
	ت	%	ت	%	
مثبت	14	39	22	61	36
متربص	8	42	11	58	19
مسخلف	1	50	1	50	2
المجموع	23	40	34	60	57

في الجدول رقم 55 يقر 34 مستجوب أن ما نسبته 60% من إجمالي عينة البحث أن الإصلاحات التربوية التي طرأت على المنظومة التربوية لم تساعد على رفع مستوى التعليم وهذا ما أكده معظم الأساتذة المثبتين الذين يرون بأن الإصلاحات التربوية التي طرأت على المنظومة التربوية لم تساعد على رفع المستوى التعليمي وذلك بقيمة 22 إجابة من أصل 35 مستجوب، وهو نفس الرأي الذي نستشفه من الأساتذة المتربصين حيث هناك 11 أستاذا متربص من أصل 19 أستاذا ترى بأن الإصلاحات التي طرأت على المنظومة التربوية لم تساعد على رفع مستوى التعليم وفي المقابل أقر 23 فردا أي ما يعادل 40 % من إجمالي عينة البحث أن الإصلاحات التربوية التي طرأت على المنظومة التربوية ساعدت على رفع مستوى التعليم.

إذن تفسر هذه المعطيات أننا نجهل مضمون هذه الإصلاحات وأهدافها وهذا جانب سلبي إذا ما علمنا أن المنظومات التربوية في العالم المتقدم إنما تطورت بمشاركة كل الهيئات والمنظمات الحكومية أو الخاصة في إنجاح المشاريع التربوية والتعليمية.

كما أجمع أفراد العينة على أن مضمون هذه الإصلاحات غير كاف لأنها لازلت مرتبطة بالمنظومات التربوية المستوردة من الخارج مما يجعلها لا تتفق مع ثقافة المجتمع الجزائري وتقاليده، وما يترتب على ذلك من عدم استقرار الرؤى وعدم وضوح الأهداف...وما الأحداث التي شهدتها التحضيرات لشهادة الباكالوريا لعام 2008 لدليل على ذلك، حيث امتدت في خروج التلاميذ إلى الشارع مطالبة بإعداد



النظر في بعض جوانب هذه الإصلاحات وخاصة ما يتعلق بالمناهج والبرامج[1]، هذا إضافة إلى عدم اهتمام برامج التعليم الثانوي رغم حداثتها بالجانب التطبيقي.

كما أنه صرح معظم أفراد العينة أن نجاح مستقبل المنظومة التعليمية يجب إعادة النظر في السياسات التعليمية المتبعة ولا سيما الإصلاحات التربوية المتتالية وما حققته من نتائج في ظل التغييرات الحاصلة في المجتمع الجزائري على المستوى الاقتصادي، الاجتماعي والسياسي.

وذلك غياب التخطيط العلمي للمشاريع التعليمية من جهة وإلى عدم التنسيق بين المؤسسات التعليمية من جهة أخرى، إذن نستنتج ما يلي:

لا شك أن بعض هذه العوامل التي ساهمت في إتباع الهوة بين هذه الدول من حيث التقدم والتخلف، وهذا ما جعل التعليم في هذه البلدان لا يحقق أهدافه، حيث جاء على لسان مسئول قطاع التربية التعليم بالبنك العالمي قوله " استثمار الجزائر لإمكانيات ضخمة لتحسين التعليم لا يحقق الأهداف المسطرة... وإن ارتفاع نسبة البطالة يعد نقطة سوداء بها، يعني أن التعليم لم يساهم في التنمية الاقتصادية المخطط لها...واعتبر مسئول قطاع التربية في البنك الدولي أن مستوى التعليم في الجزائر يحتاج إلى توجيه الإصلاحات نحو تدعيم الطلب على اليد العاملة المتخصصة على المستوى المحلي والوطني[2]".

كما أنه يوجد عدم وجود تنسيق بين المدارس الثانوية وبين مراكز التكوين الأخرى، رغم أنها لا تنفي أهمية ودور هذه المراكز والمعاهد المتخصصة في تأهيل مثل هذه الطاقات البشرية، لتلعب دورها في خدمة أهداف المنظومة التربوية، أو على الأقل للتخفيف من الإهدار التربوي الذي أصبح عائقا في وجه تطور المنظومة التربوية.

أما الفئة الثانية ترى عكس الفئة الأولى بأن الإصلاحات التربوية التي طرأت على المنظومة التربوية ساهمت في رفع مستوى التعليم، لأنها تساير التوجهات العالمية الحديثة، وما توصلت إليه من مقاربات نظرية وأبحاث ميدانية تمكن الاستفادة منها في تطوير المنظومة التربوية كما أن ارتفاع نسبة النجاح في البكالوريا في الآونة الأخيرة لدليل قاطع على نجاح الإصلاحات التربوية الجديدة.

وهذا يعود حسب رأيهم إلى نوع التحسن الذي حدث على مستوى التعليم الثانوي والناتج عن الإصلاحات التي عرفتها هذه المرحلة خلال العشرية الماضية.

---

[1] - جريدة الشروق، يومية الشروق، يومية جزائرية، العدد 2144، الصادرة في 10 نوفمبر 2007، ص4.

[2] - جريدة الخبر: يومية الخبر، يومية جزائرية، العدد 5475، الصادرة في 8 نوفمبر 2009، ص6.



جدول رقم(56): يوضح هل يؤثر عدد التلاميذ في القسم على القيام بعملية التقويم حسب متغير السن

التكرارات / السن	نعم		لا		المجموع
	ت	%	ت	%	
أقل من 31	7	24	22	76	29
31 – 40	2	20	8	80	10
41 – 50	1	8	12	92	13
51 فما فوق	0	0	5	100	5
المجموع	10	18	47	83	57

تشير البيانات الإحصائية والنسب المئوية المصففة في الجدول أعلاه أن 47 فردا من إجمالي العينة المدروسة أي ما يعادل 83% صرحوا بأن عدد التلاميذ في القسم لا يؤثر على القيام بعملية التقويم حيث أكد ذلك معظم الأساتذة التي تقل أعمارهم عن "31 سنة يرون بأن عدد التلاميذ في القسم لا يؤثر على القيام بعملية التقويم بقيمة 22 أستاذا من بين 34 أستاذا وهو نفس الرأي الذي صرح به الأساتذة الذين تتراوح أعمارهم ما بين (31-40) سنة.

في المقابل نجد الفئة الثانية من العينة المدروسة أي ما يعادل 18% صرحوا بأن عدد التلاميذ في القسم يؤثر على القيام بعملية التقويم مما لا شك فيه أن نجاح العملية التعليمية وتحقيق أهدافها لابد لها من إتيان أستاذ كفء، قادر على تطوير الأداء التعليمي والتكويني وتحسين مردوديتها، فدور الأستاذ تغير في ظل المقاربة بالكفاءات من ملقن للمعلومات إلى موجه ومرشد، قادر على إثارة التفاعل وتهيئة البيئة التعليمية بطرق مغايرة كما كان يفعله وكذا تقويم أداء تلاميذه بطرق واستراتيجيات مناسبة، أن هذا الدور لن يقوم به إلا إذا كان قد تلقى تكوينا من خلاله يستطيع مسايرة طريقة التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات لأن الدورات التكوينية تلعب دورا هاما من حيث تزويد الأستاذة بكل ما هو جديد في الحقل التربوي وبخاصة في مجال التقويم التربوي بمشاركة الأساتذة في هذه الدورات التكوينية سيساعدهم على الابتكار ببعضهم البعض ومناقشة مستجدات هذه العملية خاصة في ظل الغموض الذي يشوب عملية التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات.

إلا أن بعض الأساتذة أدلوا أن العدد الكبير للتلاميذ داخل القسم الواحد يقف عائقا أما الأستاذ للتعرف بدقة على مدى تحكم كل تلميذ في الكفاءات المستهدفة وكذا السابقة واللازمة لكل



تعلم جديد، وهذا ما يعارض مع أهداف التقويم، سواء التقويم التشخيصي أو التكويني، وهو ما يزيد معناة الأستاذ داخل القسم، ولعل الإجابات الكبيرة التي توصلنا إليها من خلال قيامنا بعملية المقابلة أكد لنا بعض الأساتذة من ذوي الخبرة أنهم لا يستطيعون إجراء عملية التقويم في وجود العدد الهائل من التلاميذ داخل القسم الواحد، وهو ما ينعكس حتما على نتائجهم وتحصيلهم كما أن الأستاذ لا يستطيع تشخيص مستوى الكفاءات الخاصة بكل تلميذ إلا من خلال متابعة وتحليل أداء كل تلميذ.

إن العدد الكبير للتلاميذ داخل القسم الواحد لا يسمح بتطبيق هذه الإستراتيجية وبتالي التأثير السلبي على مدى نجاعة عملية التقويم ككل، لهذا يمكننا القول أن ارتفاع عدد التلاميذ داخل القسم الواحد يعتبر صعوبة من الصعوبات التي تواجه الأساتذة عن تطبيقه لإستراتيجية التقويم، وليتمكن الأساتذة من التصدي لهذه الصعوبة، ورفع مردودية عمله مع تلاميذه وبتالي الرفع من مردودية العمل التربوي يقتضي التخفيض من عدد التلاميذ داخل القسم وذلك ينتج قيام موازنة وتخفيف ضغط على الأستاذ و حتى على التلاميذ كذلك.

وكما ذكرنا من قبل وأن بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات جاءت لتجعل من التلميذ محور للعملية التعليمية كما تهتم بتفريد التعليم، فكل تلميذ يتعلم حسب قدراته وإمكاناته وهذا ما يدعوا إلى قياس وتقدير مدى تطور هذه الكفاءات على مستوى كل تلميذ من البداية إلى نهاية العملية التعليمية التعلمية، حتى يتبين لنا نقاط الضعف ونعزز نقاط القوة.

لكن بالنظر إلى حجم أقسامنا اليوم فإننا نجدها مكتظة بالعدد الهائل من التلاميذ وهو ما سيؤدي حتما إلى التأثير على السير الحسن للعملية التعلمية، ومنه التأثير على إجراء عملية التقويم الملازمة .

ومن خلال هذا المحور سوف نحاول الإجابة على بعض الأسئلة للتعرف عما إذا كان عدد التلاميذ داخل القسم الواحد يسمح بإجراء عملية التقويم على أحسن ما يرام في ضوء المقاربة بالكفاءات.



الجدول رقم(57): يبين طريقة التقويم الجديدة تتطلب الكثير من الجهد والوقت وهذا حسب المكان الذي تلقى فيه التكوين قبل التحاقه بالمؤسسة التعليمية

طريقة التقويم الجديدة / المكان الذي تلقى فيه التكوين	باجراء تقويم تشخيصي		باجراء تقويم تكويني وختامي		باجراء مراقبة اعمال التلاميذ		بممارسة دورا لموجه فقط اثناء سير الحصة الدراسية		بترك التلميذ يسير الحصة الدراسية		بمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ		كل ذلك		المجموع
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	
الجامعة	8	17	5	10	7	15	4	8	6	13	9	19	9	19	48
المدرسة العليا للأساتذة	0	0	1	17	2	33	1	17	0	0	0	0	2	33	6
المعهد الوطني لتكوين الأساتذة	0	0	1	33	1	33	0	0	1	33	0	0	0	0	3
المجموع	8	14	7	12	10	18	5	9	7	12	9	16	11	19	57

تفيد البيانات المنتقاة من الجدول أعلاه أن معظم المبحوثين كانت إجابتهم تتمحور حول أن كل طرق التقويم الجيد تتطلب الكثير من الوقت وذلك بنسبة 19% أي ما يعادل 11 مستجوب من 57 أستاذ، ثم تليها طريقة مراقبة أعمال التلاميذ وذلك بنسبة 18% أي ما يعادل 10 إجابات من أصل 57 إجابة أما طريقة التقويم بمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ فقد احتلت المرتبة الثالثة بقيمة 16% أي ما يعادل 9 مبحوثين من 57 مبحوث، في حين نجد أن التقويم التشخيصي كانت نسبته 14%، أما طريقة التلميذ يسير الحصة الدراسية وتقويم تكويني وختامي كانت بدرجة متساوي12 %.

كما تبين لنا الشواهد الإحصائية كذلك أن معظم الأساتذة الذين تلقوا تكوينا في الجامعة يرون بأن كل طرق التقويم الجيدة تتطلب الكثير من الوقت وذلك بنسبة 19% أي ما يعادل 9



أساتذة من أصل 11 أستاذا وهو نفس الرأي الذين تلقوا التكوين بالمدرسة العليا للأساتذة وذلك بقيمة 33 %.

أما بالنسبة للأساتذة الذين تكونوا في المعهد الوطني للأساتذة، فكانت إجاباتهم متفاوتة ومتقاربة.

إذن تفسير هذه المعطيات الإحصائية كالآتي:

أن عملية التعليم هي بمثابة التقويم والتعديل المستمر، ولعل من أبرز ما جاءت به بيداغوجيا الكفاءات هي أنها جعلت من التلميذ محورا للعملية التعليمية التعلمية، فلا يأخذ المعلومة جاهزة بل عليه الوصول إليها، كما جعلت الأستاذ الموجه والمرشد في نفس الوقت وجعلت الممارسات التقوية الحالية تأخذ وقتا معتبرا وهذا ما يؤكده إبراهيم قاسمي[1] في قوله "إن بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات

تجعل من التلميذ محورا أساسيا لها وتعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلم، ومن المعلم منشطا ورفيقا ومرشدا وموجها، وهو ما يدعوا إلى التساؤل عن مدى ما تتطلبه هذه الطريقة من جهد ومن مدى كفاية الوقت المخصص للحصة الدراسية للقيام بأسئلة التقويم وكذلك مختلف الأنشطة التعليمية التعلمية.

إن التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات يتطلب جهد كبيرا من طرف الأساتذة إلا أن النتائج المتحصل عليها لهي دليل على أن الأساتذة يعانون من هذا المجال، ولعل الجهود التي يبذلونها في تعويض النقص الكبير في تكوينهم الذي تناولوه من قبل، كما أن استخدام استراتيجيات التقويم تتطلب بذل جهد كبير أيضا، يرى معظم الأساتذة أن التعرف على مدى تحقيق الكفاءات المستهدفة يتطلب جهدا كبيرا لأن من أهداف العملية التقويمية هو التعرف على مدى تحقيق الكفاءات المستهدفة التي سطرها الأساتذة من قبل،ولعل التقويم التكويني والختامي يلعبان دورا كبيرا في ذلك، لذلك لابد من القيام بهذه العملية قبل الانطلاق في معارف جديدة وكل هذا بالطبع يتطلب من الأستاذ بذل الجهد الكبير، ولعل الوقت المخصص للحصة الدراسية تمثل عقبة أيضا تحول دون تطبيق هذه الاستراتيجيات، لأن الوقت المخصص للحصة الدراسية لا يسمح لهم بمراقبة كل أعمال التلاميذ ومما لا شك فيه أن مراقبة الأستاذ لأعمال التلاميذ له دور كبير جدا في تحسين مردود التلاميذ سواء الأعمال المنزلية أو الأنشطة التي يقومون بها داخل القسم، كما يكون الهدف منه هو تصحيح مسار تعلمهم وكذا تصحيح أخطائهم، لكن بالنظر إلى النتائج المتحصل عليها من خلال دراستنا تبين لنا أن الأساتذة يرون بأن الوقت المخصص للحصة الدراسية لا يكفي للقيام بذلك وهو أمر كما ذكرنا يدعوا

[1]- إبراهيم قاسمي: مرجع سابق، 2004، ص5



إلى التفكير من جديد في تنظيم الوقت من طرف الأساتذة.لأن خصائص التدريس بالكفاءات وأهدافه هو تفريد التعلم على أساس التعلم الفردي، أي أن كل تلميذ يتعلم حسب قدراته وإمكاناته الذاتية، وعادة ما يواجه هذا الهدف كثرة الفروق الفردية داخل القسم الواحد بين التلاميذ، وبالتالي لا بد من مساعدة كل تلميذ حسب ملامحه وخصائصه وهذا ما يتطلب بالضرورة وقتا كافيا، إلا أن من خلال المقابلة مع الأساتذة يؤكد لنا في تصريحاتهم بأن الوقت المخصص للحصة الدراسية لا يسمح لهم بمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ داخل القسم الواحد وهذا ما يتحمله الأستاذ من عبء فيحمل على مساعدة كل تلميذ حسب ملامحه وخصائصه من أجل تحقيق الكفاءات المستهدفة، لكن النظر إلى كثرة العدد الكبير في القسم وضيق الوقت فانه من الواجب على الأستاذ مراعاة هذه الفروق من خلال تنظيم وقت الحصة، ربما تكون أنجع طريقة هي الدروس التدعيمية لهذه الفئة حتى يستطيع إزالة هذه الفوارق.

إن تطبيق التقويم التشخيصي يدفع بالأستاذ إلى تحديد معرفة مستوى الكفاءات المكونة لشخصية التلميذ قبل كل تعلم، حيث يساعده ذلك على الكشف عن مكتسباته القبلية واستعداداته وكذلك حتى يضمن انطلاقة جديدة لجميع التلاميذ، لكن الوقت المخصص لإجراء هذا التقويم وحسب تصريحات الأساتذة، نجد أن نسبة الأساتذة الذي يرون بأن الوقت المخصص للحصة الدراسية لا يسمح لهم بإجراء تقويم تشخيصي والعكس.

لأن وظيفة التقويم التشخيصي هو الكشف عن الصعوبات التي تواجه التلاميذ، كما أنه يسمح بالتعرف على كل من نقاط القوة و نقاط الضعف لديهم بالإضافة إلى درجة استعدادهم قبل انطلاق أي حصة بيداغوجية أو برنامج دراسي، مما يسمح للأستاذ بالكشف عن المكتسبات القبلية للتلاميذ وكذا استعداداتهم الفردية، فقبل البدء في أي درس يجب عليه تحديد هذه المكتسبات حتى يتسنى له الانطلاق مع جميع التلاميذ وهذا ما يستدعي تغيير مدة الوقت اللازم للتعليم ليساير ارتفاع تعلم كل تلميذ إلا أن نتائج الدراسة أثبتت أن هذا الوقت غير كاف.

و أنهم يصرحون بأن الوقت لا يسمح لهم بإجراء تقويم تكويني وختامي للحصة الدراسية لا يسمح لهم بإجراء تقويم أولي لمعرفة المكتسبات السابقة للتلاميذ كما أن الوقت المخصص للحصة الدراسية لا يسمح لهم بإجراء تقويم تكوني وختامي.

ورغم ما جاءت به الإصلاحات التربوية الأخيرة التي تحث على تفعيل دور التلميذ وجعله محورا للعملية التعليمية التعلمية ككل، والتي تحث أيضا على أن دور الأستاذ هو بمثابة الموجه المرشد، إلا



أن نتائج الدراسة تبين أن نسبة الأساتذة الذين أجابوا بأن الوقت المخصص للحصة الدراسية لا يسمح لهم بممارسة دور الموجه والمرشد أثناء السير الحسن لسير الحصة الدراسية.

إلا أن نتائج دراستنا تبين أن هذا الدور لا يزال صعب التحقيق والتطبيق فنجد الكثير من الأساتذة مازالوا يقومون بدور الملقن والمصدر الوحيد للمعرفة، وهكذا كما ذكرنا راجع إلى عدم كفاية وقت الحصة الدراسية ولا بد من الإشارة أيضا أن هذا الوقت لا يسمح بمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.

إن عاملي الجهد والوقت هما عنصران أساسيان للوصول بالتلاميذ إلى مستوى التمكن و الإتقان، فكما نعلم أن تحقيق الكفاءات المستهدفة من طرف الأستاذ ضمن حصة دراسية يتطلب وقتا وجهدا كافيين حتى يمكن التلاميذ من اكتساب هذه الكفاءات و التحكم فيها.

الجدول رقم (58) يبين كيف تقوم تربويا التلميذ حسب الشهادات المتحصل عليها (المؤهل العلمي).

تقويم التلميذ / الشهادات المحصل عليها	نظام الاختبارات المباشرة		نظام الاختبارات الشفوية		الانضباط و السلوك		النظام و المشاركة		كل ذلك		المجموع
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	
ليسانس	5	12	1	2	3	7	5	12	27	66	41
ماستر	0	0	2	25	2	25	0	0	4	50	8
ماجستير	0	0	0	0	0	0	0	0	1	100	1
المدرسة العليا للأساتذة	1	14	0	0	0	0	1	14	5	71	7
المجموع	6	11	3	5	5	9	6	11	37	65	57

أبدى المبحوثين رأيهم حول كيف يقوم تربويا التلميذ؟ إذ بينت الشواهد الإحصائية للجدول رقم (58) أن معظم إجابة أفراد العينة المبحوثة أدلوا أن التقويم التربوي للتلميذ يتم وفق كل الطرق المقترحة و ذلك بنسبة 65% أي ما يعادل 37 فردا من أصل 57 فردا، وفي المقابل نجد أن أفراد



العينة المبحوثة أدلت بأن التقويم التربوي للتلميذ يتم بواسطة نظام الاختبارات المباشرة وبواسطة النظام والمشاركة وذلك ما نسبته بـ 11% أي ما يعادل 6 مستجوبين من أصل 57 مستجوب.

في حين نجد أن عملية الانضباط والسلوك مثلت نسبة 9% من أفراد العينة المدروسة، أما نظام الاختبارات الشفوية وهي نسبة ضئيلة جدا مقارنة بالنسبة المئوية المبينة أعلاه، أن بلغت نسبتها 5 % أي ما يعادل 3 مستجوبين من أصل 57 مستجوب.

كما نلاحظ من الجدول السابق أن كل معظم الأساتذة الذين لديهم شهادة الليسانس قد بلغت قيمتهم 41 أستاذ من أصل 57 أستاذ كما لاحظنا أن أغلبيتهم يرون أن كل الطرق التي تم اقتراحها ستساعدهم في التقويم التربوي للتلميذ وذلك بقيمة 27 أستاذ.

أما فيما يخص الأساتذة الذين تحصلوا على شهادة الماجستير فكانت نسبتهم قليلة جدا أي 1 من أصل 57، أما الأساتذة الذين تحصلوا على شهادة من المدرسة العليا للأساتذة هو 7 أساتذة من أصل 57 أستاذ.

كما بينت نتائج الجدول أن أغلبية الأساتذة رغم اختلاف نوع الشهادة إلا أنهم لديهم نفس الآراء وهي بأن كل أنواع الطرق إلي تم اقتراحها تساهم في التقويم التربوي للتلميذ.

لأن التقويم التربوي هو العملية المركبة التي يحكم بها المعلم على تلاميذه ما إذا كانت أهدافه التعليمية والتربوية قد تحققت أم لا، ويتعرف على المعوقات دون ذلك ويسعى إلى علاجها، فالتقويم إذا هو عملية تقدير ويقوم بهدف إلى التوصل إلى حكم على مدى الوصول إلى الأهداف والغايات وبالتالي التعديل و التحسين.

إن تقويم الأداء يتطلب أن يظهر المتعلم بوضوح أو يبرهن أو تقديم أمثلة أو تجارب أو استنتاجات أو غير ذلك، يتخذ دليلا على تحقيقه مستوى تربويا أو هدفا تعليميا معينا،

ولا يتم أداء التلاميذ إلا إذا قمنا بتكييفهم ومدى اكتسابهم للكفاءات التي تلقوها في القسم وعدم قيام الأساتذة بهذه المهمة فإن ذلك سيؤثر سلبا على سير العملية التعليمية في ضوء المقاربة بالكفاءات، لذلك أجزم معظم أساتذة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي أنه عند تقويم التلميذ تربويا يلجأ تقريبا إلى كل الأساليب كنظام الاختبارات المباشرة ونظام المشاركة والانضباط والسلوك، كما يلجأ إلى نظام الاختبارات الشفوية.



فنظام الاختبارات المباشرة هي طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل الطلبة لمعلومات ومهارات في مادة دراسية تم تعلمها مسبقا، وذلك من خلال إجاباتهم على مجموعة من الفقرات تمثل محتوى المادة الدراسية.[1]

وبالتالي تأثر عملية تطبيق الاختبار بعوامل متعددة، منها ما يتصل بالاختبار وما يتميز به من خصائص، ومنها ما يتصل بمن يعطي الاختبار، ومنها ما يتصل بالتلاميذ الذي يطبق عليهم الاختبار، لذلك يجب على المعلم أن يراعي الجو النفسي والاجتماعي المناسب للتلاميذ، بحيث يمكنهم الاختبار بدقة ويحدد الهدف الذي وضع من أجله وذلك بأن تقوم علاقة إنسانية تتسم بالاطمئنان والثقة بين المعلم والتلميذ، كما ينبغي أن يتيح المعلم الفرصة لكل تلميذ بأن يظهر أفضل ما عنده من قدرات واستجابات، ليحصل على أفضل النتائج التي يمكن مقارنتها بزملائه من التلاميذ، ولاشك أن مما يساعد على هذا أن يلتزم كل من الأستاذ والتلميذ بالتعليمات المصاحبة للاختبار ويحسن أن يقوم الأستاذ بإلقاء التعليمات بنفسه أمام التلاميذ قبل البدء في الإجابة، حتى لا يختلط عليهم الأمر في فهمها وخاصة أن التلاميذ يكونون معنيين بالأسئلة أكثر من التعليمات والبعض لا يقرأها أحيانا فمن الضروري أن يشعر التلاميذ دائما بأن من يوجههم ويشرف عليهم إنسان يهتم ويحرص عليهم، وهذا يمكن الأستاذ من الحصول على أفضل أداء من التلاميذ في تطبيق الاختبار.

أما فيما يخص النظام والمشاركة والانضباط والسلوك فلقد خصص الأساتذة سجل خاص بكل تلميذ قصد تسجيل ملاحظاته حول تطور مكتسبات ومعارف وكفاءات هذا التلميذ.

يعد من التقنيات التي تساعده على تقويم تلاميذه بشكل مناسب خاصة عند إصدار أحكام على هذا التلميذ من حيث مستواه الدراسي وكذا تطور تعليماته وكفاءاته في مستواه الدراسي وتعتبر الملاحظة من التقنيات الهامة المستخدمة في التقويم التربوي حتى يتمكن من جمع المعلومات حول سلوك التلميذ أو مجموعة من التلاميذ، وهذا ما تؤكده "رافدة الحريري" [2]هي إحدى الوسائل التي تجمع المعلومات المتعلقة بسلوكيات الفرد المتعلم وتصرفاته واتجاهاته ومشاعره، فالملاحظة تزود الأستاذ بمعلومات كثيرة ودقيقة عن التلميذ والتي لا يمكن الحصول عليها أحيانا باستخدام الأدوات الأخرى لجمع البيانات فهي تعد من أنواع التقويم النوعي، كما أنها تعطي دلائل مباشرة عن تعلم التلميذ حيث توفر هذه المعلومات الفرصة للأستاذ لوضع خطة الاستثمار ...الخ، ونتائج الدراسة تؤكد وعي بعض الأساتذة لأهمية استخدام هذه الإستراتيجية في عملية التقويم، كما أن تدوين الملاحظات

---

[1]. هشام يعقوب مرزيق : **أساليب تدريس الاجتماعيات**، مرجع سابق ص187.

[2] رافدة الحريري: **التقويم التربوي**، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2008، ص 67



حول تطور تعلم كل تلميذ حياتهم في نجاعة هذه الوسيلة وفي الأخير نتساءل هل التكوين كان كافي لهذه الإستراتيجية؟

الجدول رقم (59): يوضح على أن عملية التقويم المستمر تكشف عن المستوى الحقيقي للتلميذ و هذا حسب السن:

التكرارات / السن	نعم		لا		المجموع
	ت	%	ت	%	
أقل من 31	12	41	17	59	29
31 – 40	4	40	6	60	10
41 – 50	8	62	5	39	13
51 فما فوق	3	60	2	40	5
المجموع	27	47	30	53	57

يظهر من خلال النسب المئوية والأرقام الإحصائية الموثقة في الجدول رقم (59) أن ما نسبته 53 % من النسبة الكلية لأفراد العينة المدروسة أن عملية التقويم المستمر لا تكشف عن المستوى الحقيقي للتلميذ.

في حين تمثل نسبة المبحوثين التي كانت إجاباتهم بأن عملية التقويم المستمر تكشف عن المستوى الحقيقي للتلميذ بنسبة 47 % أي ما يعادل 27 فردا من بين 57 مستجوب.

كما يتضح من الجدول المبين أعلاه أن أغلب المبحوثين التي تقل أعمارهم عن 31 سنة، كما أن آراءهم كانت متقاربة جدا حيث أدلى 17 أستاذ من أصل 29 أستاذ بأن عملية التقويم لا تكشف عن المستوى الحقيقي ونفس الرأي أدلوا به الأساتذة التي تفوق أعمارهم عن 31 سنة.

أما الأساتذة التي كانت أعمارهم محصورة بين (41-50) سنة أدلوا بأن عملية التقويم المستمر تكشف عن المستوى الحقيقي للتلميذ، حيث بلغت قيمتها 18 أستاذ من أصل 13 أستاذ وهو نفس رأي الأساتذة الذين تفوق أعمارهم عن 51 سنة.

يتضح لنا مدى أهمية التقويم التربوي لكل المشتغلين في شؤون التربية والتعليم، فالتقويم المستمر عملية ضرورية ومهمة باعتبارها المدخل الرئيسي في تطوير المناهج الدراسية وتحسينها، ويتجلى



أهميته في أنه يساعد التلاميذ في الكشف عن محاولات جديدة والتطلع إلى فتح آفاق أخرى في العمل المنجز، كما يسعى إلى توضيح الأهداف المطلوبة والوقوف على إمكانية تحقيقها.

ويعود هذا التفاوت في الإجابة في النسب كون التقويم المستمر يكشف عن المستوى الحقيقي للتلميذ لأنه يلزم العملية التعليمية طيلة سيرورتها من انطلاق الفعل التعليمي الجديد إلى غاية الانتهاء منه، فيساعد بذلك المعلم على معرفة مدى مسايرة التلميذ لمراحل الدرس وما هي إلا الصعوبات التي اعترضوها، ويحاول استدراك النقائص ومعالجتها من أجل تحقيق الأهداف المسطرة، وهذا ما يجعل التقويم المستمر يساعد في تحديد مدى الانسجام والتوافق بين الأداء والأهداف وهذا ما أثبته الأساتذة الذين تتراوح أعمارهم ما بين [31-40] وحتى الذين تفوق أعمارهم 51 سنة.

كما أكد الأساتذة أن التقويم المستمر يمكن التلميذ معرفة نوع العراقيل والصعوبات التي تعترضه ويعمل على معالجتها، وذلك من خلال تقييم الأستاذ للنشاطات المتداولة، وتسجيل الصعوبات التي تظهر عند بعض التلاميذ، وهذا ما يساعد على معرفة مدى استجابة التلاميذ للتعلم، ويحاول بذلك تغيير طريقة تقديم هذا النشاط والعمل على شرحه بطريقة منشطة وسهلة تتماش مع قدرات التلاميذ.

أما الأساتذة الذين صرحوا بأن عملية التقويم لا تكشف عن المستوى الحقيقي للتلميذ لأنه مهما كان التقويم المستمر يلازم عملية التعلم في جميع جوانبها ويتكامل مع أنشطتها المدرسية وبخاصة تلك التي تعتمد على المقاربة البنائية حيث يكون للتلميذ الدور المركزي، وهذا لا يعني إلغاء دور المعلم فهو الذي يوفر الظروف والوضعيات المناسبة ليتمكن التلميذ من معرفته ويتابع أيضا تقدم التلميذ ويعمل على بناء قدراته الذاتية وتنميتها رغم كل هذا يوجد بعض التلاميذ لا يعملون في القسم انطلاقا ولا يقومون بواجباتهم على أحسن ما يرام، بمعنى آخر انعدام الانسجام بينه وبين الدرس، إلا أنه في نهاية السنة وأثناء الاختبارات بالضبط يتحصل التلميذ على أحسن النتائج.

ومن خلال هذه النتائج والنسب المئوية تبين أنه لنجاح العملية التربوية لا بد أن تكون عملية التقويم المستمر شاملة تمس جميع جوانب وعناصر العملية التربوية من معلم وتلميذ ومنهاج...وذلك لأجل تحقيق الاتصال الفعال داخل العملية التربوية، مما يساعد على متابعة سير الأهداف التعلمية ومعرفة ما تم تحقيقه من الأهداف المسطرة، كما ساعد على استدراك النقائص وإصلاح الاعوجاج في الوقت المناسب، وأن يكون هناك تعاون بين مختلف الأطراف المشاركين في العملية التربوية خاصة المعلم والتلميذ، حيث يقوم التلميذ بإعلام المعلم عن المشكلات التي تواجهه فيكون المعلم موجها في العملية التعليمية ومعالجا للمشكلات التي تواجهه.



إذن فاستمرارية التقويم التربوي ليس عملية ختامية مرادفة للاختبارات ينتهي بنهاية الفصل الدراسي أو العام الدراسي، بل أنه عملية مستمرة وملازمة لعملية التربية والتعليم، تسير جنبا إلى جنب مع أجزاء المنهج.

فالمنهج المدرسي يساعد المعلمين على تعديل خططهم التدريبية لمواد الاجتماعيات حيث يتعرفون على الجوانب الإيجابية فيدعمونها والجوانب السلبية فيليفونها بتعديل خططهم، فهذه العملية إذا لا تقتصر على أساليب القياس فهي عملية تشخيصية وعلاجية ووقائية في وقت واحد.

الجدول رقم(60): يوضح هل تعتقد أن أساليب التقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات يشكل صعوبة حسب تاريخ الالتحاق

التكرارات / تاريخ الالتحاق	نعم		لا		المجموع
	ت	%	ت	%	
05 سنوات فأقل	15	71	6	29	21
من 05 إلى 09 سنوات	2	40	3	60	5
من 10 إلى 14 سنة	3	75	1	25	4
15 سنة فأكثر	8	80	2	20	10
دون إجابة	13	77	4	24	17
المجموع	41	72	16	28	57

إن هذا الجدول نسعى من خلاله الإجابة عن التساؤل الذي طرح يعتقد أستاذ التعليم الثانوي العام والتكنولوجي أن أساليب التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات يشكل صعوبة، وبناء على التساؤلات والمعطيات التي تم استقاؤها من المبحوثين 82% أشارت إلى أن أساليب التقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات يشكل صعوبة خاصة فئة الأساتذة التي تقل خبرتهم عن 5 سنوات أن يبين أغلب الأساتذة وذلك بقيمة 21 أستاذا من أصل 57 أستاذا أن التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات يشكل صعوبة كما أن أغلبية الأساتذة وهذا حسب اختلاف سنوات الخبرة لديهم ، لهم نفس الآراء وهو أن أساليب التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات يشكل صعوبة، و في المقابل أن ما نسبته 28 % من المبحوثين أدلوا أن أساليب التقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات لا يشكل صعوبة، أي ما يعادل 16 مستجوب من بين 57 مستجوب.



ما يمكن الإشارة إليه أن التقويم التربوي في ضوء المقاربة بالكفاءات هناك أساليب كثيرة يقوم بها أداء التلميذ ومدى استجابته للمواقف المختلفة، لان تلك الأساليب يجب أن تتصف بالصدق، وبالثبات والدقة وبالقيمة التشخيصية التي تبين للتلميذ ما أخطا فيه وتلزمه دراسته بصورة أفضل، و تنوع أساليب التقويم التربوي وتعدده في مجال تدريس مادتي التاريخ والجغرافيا بما يساعد على الوقوف على مدى التحقق من أهدافها التربوية والتعليمية.

وفي سياق عرضنا للنتائج الكمية الإحصائية لاستجوابات المبحوثين، تبين أن صعوبة أساليب التقويم من منطلق البيداغوجيا الجديدة بنسبة عالية من عينة الدراسة 72% أمرا متوقعا جدا نظرا للمعطيات السابقة للدراسة، ذلك أن التقويم مكون هام من مكونات البيداغوجيا وله مرتكزات وأسس يبنى عليها.

إن عدم فهم المنظومة التربوية الجديدة من طرف الأساتذة، وعدم تمكنهم من إجراءاتها البيداغوجية الجديدة، وقصور التدريبات التكوينية عن تحقيق ذلك، يسبب حتما عدم تمكن هؤلاء الأساتذة من تقويم الكفاءات على اعتبار أن التقويم التربوي هو احد أجزاء العملية التعليمية، يحكم عليها و يعطى لها قيمة، كما أن تعدد معايير التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات،يشكل عائقا أمام المتمكن السليم، فإذا طلب من التلميذ أن يكتب نصا يوظف فيه عدة مكتسبات قليلة فربما يصعب عليه الجمع بينهما بطريقة تكاملية ويتسابق وراء توظيف احدهما، يهمل باقي المكتسبات، وكذلك الأمر بالنسبة للأستاذ الذي يصعب عليه هو الأخر متابعة وتقويم فعل مندمج العناصر، ويمكن إدراج هذا السبب ضمن السبب الأول، أي عدم فهم المنظومة الجديدة لان الممارسة المستمرة للتعليم بالمقاربة بالكفاءات،فالتلميذ سيولد خبرة عميقة وواعية مهما تعددت الزوايا والمعايير، أما السببين الآخرين المقدمين من طرف أساتذة التعليم الثانوي المتخصصين في مادتي التاريخ و الجغرافيا ومن خلال المقابلة التي تم إجراءها هو كثافة المادة التعليمية وعدم التفاعل معها، فيمكن معالجتها على مستوى مراجعة البرامج الحالية واستدراك مواضع القصور و الخلل، لان تقويم عدد كبير من التلاميذ يعزفون عن التواصل مع المادة المقدمة بشكل كثيف، في بيداغوجيا ترتكز أساسا على المتعلم، هو فعلا عقبة كبيرة، و في هذه الحالة لن يحقق التقويم وظيفته في الدفع قدما بالمتعلم وحثه على التعلم الذاتي، بل لن يفصل فعل التعلم أصلا، و سيبقى ما يجري داخل الصف هو فعل التعليم و التلقين بجميع عناصره.

وبالنسبة للأساتذة الذين لم يجدوا صعوبة في أساليب التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات، ولم يقدم أسبابا لذلك، فانه يمكن إرجاعها إلى عدة أسباب أما عدم فهمهم للتقويم في ضوء المقاربة



الجديدة، وما أهمية الطريقة القديمة في التقويم على تفكيرهم وممارساتهم، و في كلتا الحالتين يمكن القول أن السبب الحقيقي هو عدم فهم المنظومة الجديدة في ظل الإصلاحات التربوية الجديد .

كما تشير هذه النماذج التي توصلنا إليها من خلال دراستنا تبين لنا أن الوقت المخصص للحصة الدراسية غير كاف لتطبيع جميع أساليب التقويم المتمثلة خاصة (في الأساليب الاختيارية والشفوية وفي أساليب الملاحظة)، لإجراء عملية التقويم في نظر الأساتذة، ذلك أن الأستاذ مرتبط ببرنامج وزاري موزع طول السنة الدراسية وهو محاسب على إتمام هذا المحتوي،خاصة بالنسبة للتلاميذ المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا، ولعل المتابعة الشهرية لمفتش المادة تجعل جل اهتمام الأساتذة هو الانتهاء من البرنامج في الوقت المحدد، دون التركيز على تطبيق أساليب عملية التقويم.

و هو الأمر الوحيد الذي يدعو إلى التفكير من جديد في وقت الحصة الدراسية وكيفية تنظيمها والسبل التي يمكن انتهاجها قصد التذليل من الصعوبات.

الجدول رقم (61) : يوضح ما هي معوقات التقويم التربوي في المرحلة الثانوية حسب الشهادات المحصل عليها (المؤهل العلمي)

معوقات التقويم / الشهادات المحصل عليها	العدد الكبير للتلاميذ		يتعرض الأستاذ للضغوطات		المجموع
	ت	%	ت	%	
ليسانس	37	90	4	10	41
ماستر	8	100	0	0	8
ماجستير	1	100	0	0	1
المدرسة العليا للأساتذة	5	71	2	29	7
المجموع	51	90	6	11	57

أسفرت النتائج المبينة في الجدول أعلاه أن معظم المبحوثين صرحوا بأن أهم معوقات التقويم التربوي في المرحلة الثانوية هي العدد الكبير للتلاميذ وذلك بنسبة (90%) أي ما يعادل 51 مبحوث من بين 57 مبحوث.



في حين لا تمثل نسبة المبحوثين التي كانت إجاباتهم تهتم بأن أهم معوقات التقويم التربوي في المرحلة الثانوية هي تعرض الأساتذة للضغوطات سوى 11 % أي ما يعادل 6 مبحوثين من بين 57 مبحوث.

كما أسفرت النتائج أن معظم الأساتذة المتحصلين على شهادة الليسانس يرون بأن أهم معوقات التقويم التربوي في المرحلة الثانوية هي العدد الكبير للتلاميذ وذلك بنسبة 37 من أصل 41 أستاذ متحصل على شهادة ليسانس، و هو نفس الرأي الذي نجده عند الأساتذة المتحصلين على شهادة الماجستير ، والمتخرجون من المدرسة العليا للأساتذة، صرحوا بأن أهم معوقات التقويم التربوي في المرحلة الثانوية هو العدد الكبير للتلاميذ وذلك 8 و 1 و 5 مستجوبين على الترتيب.

ووفقا لهذه المعطيات الإحصائية المستقاة من إجابات المبحوثين وبنسبة جد مرتفعة (90%) أن معوقات التقويم التربوي في المدرسة الثانوية هو ارتفاع العدد الكبير للتلاميذ في القسم، هذا لا يسمح بإجراء عملية التقويم في مؤسسات التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

إذ أجزم الأساتذة أن العدد الكبير للتلاميذ داخل القسم يقف عائقا أمام الأستاذ في التعرف بدقة عن مدى تحكم كل تلميذ في الكفاءات المستهدفة وكذا السابقة وكذلك اللازمة لكل تعلم جديد، وهذا ما يتعارض مع أهداف التقويم سواء التشخيصي أو التكويني، وهو ما يزيد من معاناة الأستاذ داخل القسم ولعل النسبة الكبيرة التي تم التوصل إليها من خلال دراستنا تؤكد لنا أن أغلب الأساتذة لا يستطيعون إجراء عملية التقويم في وجود هذا العدد الهائل من التلاميذ داخل القسم الواحد، وهو ما ينعكس حتما على نتائجهم وتحصيلهم كما أن الأستاذ لا يستطيع تشخيص مستوى الكفاءات الخاصة بكل تلميذ، إلا أن النتائج المبينة في الجدول لا تسمح بذلك.

كما أن هذه المقاربة منحت الفرصة لكل تلميذ بأن يتعلم بنفسه دون أن يتلقى المعرفة جاهزة من طرف الأساتذة، إلا أن العدد الكبير للتلاميذ في القسم الواحد صعب الكثير من أداء هذه المهمة خاصة فيما يخص متابعة انجازات كل تلميذ وتحليل أداءه وملاحظة تقديم تعلم كل تلميذ، وكما صرح و أكد معظم الأساتذة أن عدد التلاميذ داخل القسم يصعب عليه معالجة و تصحيح أخطاء كل تلميذ على حدا، لأن أهم أهداف التقويم التربوي هو توفير تغذية راجعة للتلميذ نستطيع من خلالها إدراك نقاط القوة والضعف وبالتالي يقوم الأستاذ بتوجيه تلاميذه إلى أخطائهم وتصحيحها ومعالجتها حتى يستفيدوا من هذه الأخطاء وبالتالي عدم إعادتها مستقبلا، فإدراك التلميذ لخطئه يمكنه من معالجة ذلك الخطأ ولن يتأتى ذلك إلا من خلال توجيه الأستاذ إلى ذلك والوقوف عند خطأ كل تلميذ.



لكن ما عسانا أن نقول مرة أخرى و نؤكد أن العدد الكبير للتلاميذ داخل القسم الواحد يعتبر من أهم المعوقات التقويم التربوي.

إن المتمعن في هذا السؤال وما أوضحته الأرقام والنسب المئوية والخاصة بارتفاع عدد التلاميذ داخل القسم الواحد وما يلعبه هذا العنصر من تأثير على تطبيق استراتيجيات التقويم يتضح أن العدد الكبير داخل القسم الواحد لا يسمح بتطبيق هذه الاستراتيجيات وبالتالي التأثير السلبي على مدى نجاعة عملية التقويم ككل، ومادام أن كل أستاذ يسند إليه خمسة أو ستة أقسام، لهذا يمكننا القول بل تأكيدنا أن من أهم معوقات وصعوبات التقويم التربوي في ضوء الإصلاح التربوي الجديد وبالضبط في ضوء التدريس بالمقاربة بالكفاءات هو ارتفاع عدد التلاميذ داخل القسم الواحد، إذ يعتبر صعوبة من الصعوبات التي تواجه الأستاذ عند تطبيقهم لهذه الإستراتيجية وهذا ما أثبته وأكدته نتائج الجدول السابق.

وليتمكن أستاذة مادتي التاريخ والجغرافيا من التصدي لهذه الصعوبة ورفع مردودية العمل التربوي، يقتضي التخفيض من عدد التلاميذ داخل القسم وذلك بفتح أقسام موازية وتخفيف الضغط على الأستاذ و حتى على التلميذ.

الجدول رقم (62) يوضح في رأيك هل تعتقد أن الأستاذ يحتاج إلى تكوين مجال في التقويم التربوي

الحاجة للتكوين / تاريخ الالتحاق بالتعليم	نعم		لا		المجموع
	ت	%	ت	%	
05 سنوات فأقل	15	71	6	29	21
من 05 إلى 09 سنوات	5	100	0		5
من 10 إلى 14 سنة	4	100	0	0	4
15 سنة فأكثر	9	90	1	10	10
دون إجابة	13	77	4	24	17
المجموع	46	81	11	19	57

من خلال الجدول أن معظم المستجوبين يحتاجون إلى تكوين مجال التقويم وذلك بنسبة 81% أي ما يعادل 46 مستجوب من بين 57 مستجوب، في حين لا تمثل نسبة المستجوبين التي كانت



إجاباتهم بأنهم لا يحتاجون إلى تكوين في مجال التقويم سوى 19 % أي ما يعادل 11 مستجوب من بين 57 مستجوب.

كما يتضح من الجدول السابق أن معظم الأساتذة الذين تقل أعمارهم عن 5 سنوات يرون بأنهم يحتاجون إلى تكوين في مجال التقويم حيث بلغت قيمتها 16 مستجوب من أصل 57 مستجوب وهو نفس رأي باقي الأعمار و بنسب متقاربة جدا.

تبين النتائج المدونة أن الأستاذ يحتاج إلى تكوين في مجال التقويم لأن هذه الدورات التكوينية وكما أشرنا إليها سابقا فعالة ولها دورا مهما جدا من حيث تزويد الأساتذة بكل ما هو جديد في الحقل التربوي وخاصة في مجال التقويم التربوي.

فمشاركة الأساتذة في هذه الدورات التكوينية يساعدهم على الاحتكاك ببعضهم البعض ومناقشة مستجدات هاته العملية، خاصة في ظل الغموض الذي يشوب عملية التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات.

ومما لا شك فيه أن مفتش المادة أو المشرف التربوي كما يسمى يلعب دورا رئيسا في الحقل التربوي فهو المسئول الوحيد عن المادة التي يدرسها الأساتذة التابعين إليه، ومن خلال النتائج التي توصلنا إليها في هذا العنصر ومن خلال المقابلة كذلك والخاصة بنفس عملية التكوين في ميدان التقويم التربوي في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات تبين أن غالبية الأساتذة لم يتلقوا تكوينا إطلاقا، أو أن تكوينهم غير كاف في هذا المجال (التقويم التربوي) وهو ما يشكل لهم صعوبة في تطبيق أساليب واستراتيجيات التقويم التربوي.

إن الإصلاحات الأخيرة التي جاءت بها وزارة التربية الوطنية والتي اعتمدت فيها تطبيق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات **جاءت لتعطي نفسا** جديدا للعملية التعليمية التعلمية وتولي اهتماما كبيرا بالتلميذ الذي يعتبر محور هذه العملية وألقي على عاتق الأستاذ تطبيق هذه البرامج وخاصة في مجال التقويم التربوي دون تكوينه في هذا الميدان.

لأن عملية التقويم التربوي من الركائز الأساسية لهذه البيداغوجيا ولن تطبق هذه العملية إلا إذا كان الأستاذ مكونا بشكل كاف وفعال حتى تضمن نجاحها، إلا أنه من خلال النتائج التي توصلنا إليها فإننا مازلنا بعيدين كل البعد عما تقتضيه المقاربة بالكفاءات خاصة في ميدان التقويم التربوي لهذا لابد من تفعيل وتطبيق تلك المناشير الوزارية التي تنص على التقويم وكيفية تطبيقه، ولن يتم ذلك إلا من **خلال التكوين الجيد والأفضل للأستاذ.**



ثانيا-مناقشة نتائج الدراسة الميدانية:

1- مناقشة نتائج الدراسة الميدانية في ضوء الفرضيات:

بعد الانتهاء من تحليل البيانات الميدانية ومناقشتها واستنادا إلى النتائج التي أضفت بها الدراسة الميدانية والمعطيات الخلفية النظرية انطلقت منها الباحثة، والتي تتدرج ضمن إطار عام ومرتكزاته الأساسية من دراسات سابقة كانت أو متشابهة ومداخل نظرية عالجت كلها تكوين الأساتذة في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات تبين للباحثة أن التكوين يكتسي أهمية كبيرة في قطاع التربية والتعليم خاصة بالنسبة لأستاذ التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لأنه يساهم بفعالية في نجاح وتحقيق أهداف المنظومة التربوية، كما أن كل الشواهد توحي بأن السياسة التعليمية المنتهجة في أي بلد هي التي تحدد مسار التطور والازدهار لأي تخطيط خارج التربية والتعليم هو تخطيط فاشل لا محال.

وعليه فالسياسة التعليمية الرشيدة هي التي تهدف إلى ربط التربية بأهداف المجتمع في جميع مجالاته سعيا منها لخدمة الفرد والمجتمع، ومن هذا المنطلق سوف تعتمد الباحثة إلى ربط النتائج المتحصل عليها بالفرضيات الجزئية والمداخل النظرية التي تقاطعت مع نتائج الدراسة الحالية في نقاط عديدة، وبعد قيام الباحثة بترتيب البيانات وعرضها وتحليلها إحصائيا عن طريق الأرقام والنسب المئوية، قامت بتفسيرها وترجمتها استنادا إلى الفرضيات الجزئية التي تم استقاءها من الفرضية العامة والتي مفادها: **تظهر فعالية برنامج التكوين المقدم لأساتذة التعليم الثانوي في مادة الاجتماعيات في عدة محاور.**

لهذا كان الهدف من الفرضيات الجزئية هو البحث عن تكوين أساتذة التعليم في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات والدور الذي يلعبه في إنجاح المنظومة التربوية بصفة عامة والتلميذ بصفة خاصة، إضافة إلى التعرف على أهم الصعوبات التي تعرقل تكوينه، وما مدى نجاعة الإصلاحات (المقاربة بالكفاءات) التي اعتمد عليها الأستاذ وسيتم النظر في هذه النتائج المتعلقة بكل فرضية على حدى على النحو الآتي:

الفرضية	صياغتها
الفرضية الأولى	يهتم برنامج التكوين بتقديم المعطيات العلمية و العملية عن أساليب التدريس الحديثة .
الفرضية الثانية	يسعى البرنامج إلى ترسيخ أهمية العلاقات الإنسانية في العمليات التربوية.
الفرضية الثالثة	يعمل برنامج التكوين على التعرف بطرائق التقويم المختلفة.



عرض النتائج الخاصة لاختبار الفرضية الجزئية والتي مفادها: يهتم برنامج التكوين بتقديم المعطيات العلمية و العملية عن أساليب التدريس الحديثة، ولقد أسفرت النتائج كما يلي:

توصلت الدراسة أن نسبة من أفراد العينة المبحوثة (37%) لديهم خبرة أقل من 5 سنوات وهذا يعني أنها فئة مستحدثة في التعليم الثانوي وهي بحاجة ماسة إلى التكوين في ظل التدريس المقاربة بالكفاءات لأن الأستاذ المتربص أو الأستاذ الجديد ينقصه الكثير من المعطيات خاصة البيداغوجية منها، لأنه مهما كان تكوينه الأولي (التكوين قبل الخدمة) نجده غير ملم بقواعد التدريس الجديدة مثل (عدد التلاميذ في القسم، كثافة البرنامج، كيفية تطبيق التعليمية...)

كما أثبتت الشواهد الواقعية المدعمة بالإحصائيات الكمية أن أساتذة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي والحاملين لشهادة الليسانس حيث أكدوا أن التكوين الذي تلقوه قبل الخدمة هم المتخرجين من الجامعة وذلك بقيمة (84 %) وحسب ما دلت عليه وجهات نظرهم ، أن هذا التكوين كان متمركزا في الجوانب النظرية.

كما تبين من خلال النتائج المحصل عليها أن أساتذة التعليم الثانوي ومن ذوي الجنسين والخبرة المهنية الواسعة، أنهم قد تم استدعائهم ومشاركتهم في البرامج التكوينية وهذا ما بينته نتائج الجدول رقم (22) و بتالي هذه يدل على أنهم لديهم فكرة عن كيفية إعدادهم لهذه البرامج وفي نفس السياق أدلت مجموعة من الأساتذة بنسبة (23%) لم يتم استدعائها ومشاركتها في البرامج التكوينية وهذا يقودنا إلى عدة أسباب مثلا: كون الأستاذ جديد في منصب عمله وليس لديه الخبرة الكافية لتقييم البرامج التكوينية وأنهم في حاجة ماسة للتكوين خاصة فيما يخص في مجال البرامج البيداغوجية وعلم النفس الطفل والمراهق وفي نفس الوقت يرون أن نجاح أي برنامج تكويني يجب أن نبدأ بالأستاذ أولا وتهيئة كل الظروف أمامه في كل النواحي، وفي نفس السياق أدل بعض الأساتذة من ذوي الخبرة المهنية الواسعة وأثناء القيام بعملية المقابلة يؤكدون أن البرامج التكوينية متوسطة على العموم من حيث فعالية مواضيعها وأن المواضيع المعروضة لم تكن ذات أهمية بالغة لهم، وأن أهدافها لم يتم توضيحها بشكل دائم ودقيق من طرف المؤطرين والمختصين وبالتالي ذلك انعكس على أدائهم البيداغوجي.

كما أثبتت الشواهد الواقعية المدعمة بالإحصائيات الكمية أن التكوين أثناء الخدمة الذي تلقوه أساتذة التعليم الثانوي في مادتي التاريخ والجغرافيا غير كاف لتحقيق الهدف منه وذلك بنسبة (74%) والمبينة في الجدول رقم (23) وبتالي نلاحظ أن هناك إدراكا ووعيا لدى أساتذة التاريخ والجغرافيا بأن التكوين ضروري أثناء الخدمة وبتالي فهم مقتنعون بمساهمته عن طريق فعالية



برامجه في تحقيق أهداف التدريس العامة والخاصة التي أعد من أجلها، كما تم تأكيدهم أن مدة التكوين غير كافية وذلك لثراء المادة وكثافتها من حيث البرنامج مما لم يتمكن الأستاذ من توصيلها كليا أو إلى سوء التكييف الكم المعرفي مع الوقت المخصص وذلك بقيمة (77 %).

لذلك وجدنا أغلب مبحوثينا من خلال الدراسة الاستطلاعية من ملاحظة ومقابلة يرون أن تكوينهم ناقصا وغير كاف وخاصة لدى الأساتذة القدامى الذين تعودوا على البيداغوجيا السابقة وما يزالون يعملون بها إلى حد اليوم لماذا لأنهم لم يتلقوا تكوينا يبرز لهم مزايا الاعتماد على هذه المقاربة، بحيث وجدوا أنفسهم أمامها غير مهيئين لها، وهناك صعوبة لإدراكها، رغم أنها تسهل أهم مهامهم، وتخفف العبء الذي كان على عاتقهم، لكونهم لم يفهموها من الأول، فالآثار واضحة إلى حد اليوم.

لكن كما أشرنا سلفا نجد العكس، عند بعض الأساتذة، وقد نرجع ذلك لسنهم أو خبرتهم الأقل و**قابليتهم** للتكوين، لاكتساب كفاءات مهنية تؤهلهم للقيام بهذا الدور ووجدوا أن التكوين كافيا.

- بينت مقولات المبحوثين أن التكوين الذي تلقوه قبل الخدمة هو متمركز في الجوانب النظرية وذلك بنسبة (37%) وهذا يرجع إلى ظروف تنظيمية وبيداغوجية ونقص في الإمكانيات التي حالت جميعها دون الاستفادة العالية من الممارسات والتدريبات الميدانية، وبالرغم من تغلب الجانب النظري على التكوين، إلا أن البعض من أفراد العينة يرون أن له قيمة تربوية بنسبة (18%) وهذه القيمة تظهر أكثر في تنمية قدرات الطلبة المعيدين لمهنة التعليم، وذلك أثناء الفترة التي يطلق عليها بمرحلة قبل الخدمة، **خاصة طلبة المدارس العليا للأساتذة.**

إن هذه المؤشرات توحي بأن التكوين الذي تلقاه أساتذة التعليم الثانوي في ظل المقاربة بالكفاءات يحتاج لمثل هذه التكوينات الضرورية بل والهامة خاصة ونحن نعيش في عالم متغير في جميع المجالات.

- كما أجزم المبحوثين أن التكوين الذي تلقوه أثناء الخدمة هو تكوين متنوع بقيمة (40 %) وهذا التكوين المتنوع يشمل التكوين البيداغوجي التربوي المعرفي وحتى الإداري إلا أن التكوين الذي يساعدهم أكثر في تأدية مهامهم وكما بينت القيم الإحصائية في الجدول رقم(34) هو **التكوين البيداغوجي** بنسبة (33 %) لأن البيداغوجيا الحديثة أصبحت تنظر إلى هذه الأخيرة كمفهوم ضروري يجب أن يتحكم فيه الأساتذة ويتقنه لكي **يقدم تعلما فعالا**، حيث أصبحت الأنظمة التربوية حاليا تركز على هذا الجانب وتخصص له مخططات تكوين وتدريب لتنمية كفاءة الأساتذة ورفع مردودية الفعل التعليمي ككل.



ضف إلى ذلك دلت خصائص العينة المبحوثة أن جل الأساتذة المبحوثين استفادوا من التكوين البيداغوجي أثناء ممارستهم المهنية (التكوين أثناء الخدمة).

- ولو تتبعنا حركة البيانات التي جاءت في الجدول رقم(29) نصل إلى وجود ملامح تقارب بين الأقوال التي أبداها أفراد العينة حيث اعتبروا أن جميع أنواع التكوين الذي ساعدهم في تأدية مهامهم كأستاذ تعليم ثانوي هو الذي حققوه عن طريق الإطلاع والمراجعة والمصادر الشخصية بنسبة (32%) وقيامهم بالإطلاع على الأبحاث المتخصصة في مجال التربية والتعليم بقيمة (12 %) وهي في شكل أدلة لا تخرج عن مقررات المواد الدراسية وذلك أن التدريس وفق المقاربة بالكفاءات جديد ومازال في طور البحث والتجريب.

- كما أوضحت الدراسة أن برامج التكوين المستمر تسهم في تنمية مهارة النمو الذاتي عند الأستاذ والذي يحقق من خلالها: الإطلاع على كل جديد في العملية التربوية في مجالاتها المختلفة والارتقاء بمستوى الأداء المهني وتكوين اتجاهات إيجابية نحو التعليم(حيث يزيد إقبال الأساتذة على برامج التكوين بل ويتحسن لعمله أيضا).

- كما أدلت النتائج وحسب ما صرح به المفتشين عند مقابلتهم عن انخفاض نسبة رضاهم بمستوى التكوين التربوي للأساتذة ناقص وبشكل ملحوظ، إذ تم تأكيدهم أن نقص التكوين عقبة كبيرة تعود بالسلب على التلاميذ من جهة، بحيث تتكون لديهم صعوبات في عمليات تبليغ الدروس مما يجعله يقدم مجهودا كبيرا مقابل نتائج غير مرضية.

- بينت مقولات المبحوثين بأن معظم الأساتذة تمكنوا بفضل جديتهم امتلاك الفاعلية في جوانب متعددة وهي ما أعطتهم القدرة على إحداث الانسجام والتغيير والاستجابة والتجارب...الخ، وهي عبارة عن ملكات ومواهب إذا اجتمعت عند أستاذا **يصبح ماهرا وخبيرا تربويا** والعملية تجري باستمرار داخل المدارس الثانوية.

- أبدى المبحوثين رأيهم حول الندوات المنشطة من قبل المفتشين أن كثرتها تعمل على زيادة الوعي بأهمية التكوين المستمر، كما هو مبين في الجدول رقم (37) أما عن أعلى نسبة وهي (84 %) أي ما يعادل (48) أستاذا من مجموع 57 أستاذا أدلو بأن كثرة الندوات المنشطة من قبل المفتش تعمل على زيادة الوعي بأهمية فعالية البرامج التكوينية، لأن هذه اللقاءات والندوات التربوية والتربصات الميدانية والمؤهلات العلمية وكما أشرنا سابقا هي عبارة عن نقاشات منظمة حول موضوعات مهنية وعلمية لرفع المستوى الأكاديمي والبيداغوجي وحتى التربوي للأستاذ.



- أكد ما نسبته (68 %) من أفراد العينة المدروسة أن بناء البرامج التكوينية من قبل المفتش تعتبر مساهمة ايجابية وذات طابع علمي في تدارك النقص وكذا دفع عجلة التربية نحو التطور المنشود ولا سيما على مستوى المناهج وفي نفس السياق ومن خلال الجدول نفسه رقم (72) أن ما نسبته (32%) من أفراد العينة المدروسة أن المفتش لا يعمل على زيادة الوعي بأهمية التكوين المستمر لأن هذا النوع من الندوات يغلب عليه الطابع النظري وأن هذه الإستراتيجية التكوينية لا تعوض النقص الوارد للتكوين الأولي للأستاذ، كما أن هذه البرامج تتسم بنوع من الضبابية في أهدافه ومحتوياته.

- يتضح من خلال النتائج الواردة في الجدول رقم (38) أن أساتذة التعليم الثانوي في مادتي التاريخ والجغرافيا ليس لديهم معلومات سابقة حول طرق التدريس في ظل بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات وذلك بنسبة (51%) لان حسب ما صرحوا به هذه البيدغوجيا التي يتعين إعداد المدرس من أجلها تحتاج إلى المزيد من الإرادة والوقت والاستمرارية والعمل الجماعي والتعاون مع الآخرين من ذوي الخبرة والمعرفة والتعاون المستمر بين المدرسين أنفسهم لأن العمل الجماعي شكل من أشكال التكوين.

كما أنهم يفضلون التدريس وفق ما تعودوا عليه وهذا يعود إلى أغلبيتهم لم يتلقوا التكوين المطلوب في هذه الطريقة الجديدة، بغض النظر عما يترتب من عدم التكوين من أثار وأخطار على المدرس في كل إصلاح جديد، فإن ذلك يضع المدرس أمام معاناة شديدة يشعر فيها بعدم الرضا عن أدائه وبتالي عدم التأقلم مع عمله، وهذا بالفعل ما وجدناه ولمسناه أن ليس كل المعلمين ولكن أغلبهم غير متمكنين، وهم على دراية تامة بهذا الأمر والملجأ الوحيد هو التدريس بالمقاربة القديمة(الأهداف) أو بالمحاولات المتكررة للتدريس وفق البيداغوجيا الجديدة.

- نستنتج من خلال النتائج الواردة في الجدول رقم (24) أن أغلبية الأساتذة غير مقتنعين بنوع التكوين المتلقي ويرون أنه غير كافي لتكوينهم وتأهيلهم وهو يطالبون بتكوين بيداغوجي يتماشى فعلا مع المستجدات التربوية ويلبي احتياجاتهم.

- لقد أكد معظم أساتذة المادة أن مدرس الاجتماعيات يعتمد على الطرق الفعالة النشيطة التي تتناسب مع مدخل الكفاءات.

- بينت الشواهد الرقمية والنسب المئوية (70 %) أن الإستراتيجية المنتهجة في ضوء المقاربة الجديدة أن أساتذة التعليم الثانوي في مادتي التاريخ والجغرافيا يواجه صعوبات في فهم واستيعاب المصطلحات والمعلومات الجديدة وهذا راجع إلى صعوبة تحليل العملية التدريسية في حد ذاتها لأن الأهداف التربوية عامة طموحة يصعب تحقيقها بدقة، كما يعد الموقف التدريسي موقفا متشابكا تتدخل فيه أدوار



المعلم والطلبة والوسائل والإجراءات مما لا يسمح بدراسته وضبطه والتنبؤ بالإجراءات التي يمكن أن تحدث خاصة مع وجود عناصر إنسانية غير قابلة للضبط التام يصعب إخضاعها للتجريب والتحقيق

- نسبة (56 %) من أفراد العينة المبحوثة أن معظم الأساتذة يواجهون صعوبات في إيصال المعلومات للتلاميذ رغم تنوع الطرائق التدريسية، نظرا لعدم تحكمهم في أساليب هاته الطرق وعدم التكيف معها.

كما يرجع ذلك إلى صعوبة المنهج في حد ذاته وبعد المواضيع المبرمجة عن واقع التلاميذ، كما أن كثافة المقررات الدراسية والوقت البيداغوجي المخصص لإنهاء البرنامج، صعوبة استيعاب التلاميذ للمعلومات الأمر الذي يدفع بالأستاذ إلى إعادة الشرح وامتلاك وقت أكثر لتدعيم الدروس.

- والملفت للانتباه أيضا أن أساتذة التعليم الثانوي غير مقتنعين بطريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات وذلك بنسبة (60%) معظمهم يفضلون البرامج القديمة بالرغم من أن البرامج الحديثة ثرية تتماشى مع التقدم العلمي والتكنولوجي **إلا أنها ذات محتوى صعب سواء بالنسبة للأستاذ أو للتلميذ**.

لأن محتوى البرامج كما أجاب بعض الأساتذة كان منصبا على محتويات المضامين والأهداف وفجأة وجد نفسه يدرس بالمقاربة بالكفاءات دون تكوين أو إعداد مسبق لها فيما يخص البرامج الجديدة.

- كما تؤكد المعطيات الكمية أن ما نسبته (56 %) أن عملية التدريس في مادة الاجتماعيات تعتمد على جميع أنواع الطرائق التدريسية المذكورة.

وهذا ما نستشفه من خلال مقابلتنا مع السيد المفتش التربوي، إذ أكد لنا أن المعلم الناجح هو الذي يستطيع أن يكتشف الطرائق المختلفة ويطوعها لتتلائم مختلف الصفوف الدراسية التي تختلف باختلاف التلاميذ أنفسهم **والمدرس الناجح هو الذي يستخدم فيه أكثر من طريقة واحدة**، فإن ذلك يكون مدعاة لتشويق التلاميذ وتحديد نشاطهم ليبعد عن نفوسهم الملل والتشاؤم.

- اتضح أيضا أن أثناء التمهيد في تقديم الدرس يستعمل الطريقة الحوارية وذلك بنسبة (86 %) وهي نسبة جد مرتفعة لأساتذة التاريخ والجغرافيا في ظل التدريس بالمقاربة الجديدة وظيفته مختلفة عن تلك التي كانت تتسم بها المقاربة بالأهداف، وفي خضم البيانات الكمية نستشف الدور الفعال الذي اتسمت به الطريقة الحوارية.

وعلى هذا تدفع الطرائق النشيطة المتعلمين إلى المشاركة الفعلية في كل التعليمات وتحقق الكفاءات التي تقيس قدراتهم الفعلية في الانجاز والإتقان مجسدين بذلك البناء المتدرج للمعرفة والابتعاد عن الحشو والتلقين.



فاكتساب المهارات البيداغوجية بالتكوين للمعلمين سيمنح المعلم كفاءة وقدرة على تسيير صفه الدراسي وفقا للمستجدات التربوية الجديدة وتسعى إلى تطبيقها على أرض الواقع **لأن المشكل ليس في المعلم وإنما هو في تكوينه وتأهيله.**

- كما نستنتج أيضا أن البرامج والطرائق والوسائل التعليمية التي تكون فيها أستاذ التعليم الثانوي بنسبة (42 %) تتضمن القليل من المعارف والتقنيات وهم الأساتذة الذين تخرجوا من الجامعة، لأن هذه المجموعة من الأساتذة قد عاصروا التجديدات التي أدخلت على البرامج لذا جاء ردهم ليعكس الواقع.

- اتضح لنا أيضا أن معظم وجل المؤسسات التربوية تعاني من نقص في الوسائل التعليمية، وهذا من خلال ما تم ملاحظته.

أن أغلب الأساتذة يشتكون من نقص الوسائل أو ندرتها وغيابها رغم أهميتها التربوية، أنها معاناة كما صرحوا أفراد العينة فكلهم يشتكون من قلتها أو ندرتها، وعندما تقربنا أكثر من الأساتذة فوجدنا بعضا منهم يطلبون من التلاميذ أن يحضروها إذا كان باستطاعتهم ذلك، فهي جد ضرورية لإنجاح العملية التعليمية وهي من بين أهم عناصر المنهاج التربوي، التي تدعمه وتساعده على تحقيق أهدافه، فإن كنا فعلا نسعى إلى تحقيق الكفاءات، كيف لنا ذلك والنشاطات المقررة نظرية بدقة لأن العلم يدرك بالبصائر، لابد من الإلمام بالوسائل التعليمية لأنها تساعد المتعلم في تنمية وتطوير الكفاءات المستهدفة، وطبقا لأراء الأساتذة أن البرامج تجمع بين العلم والتطبيق تقوم تارة على الإلقاء والحوار وتارة أخرى على التلقين.

- إن أغلب المبحوثين(77 %) أدلوا بأن تنوع الوضعيات التعليمية من أهم المنهجيات المعتمدة في التدريس في ضوء المقاربة بالكفاءات لأنها تساعد الأستاذ على إيصال التلاميذ إلى الكفاءات التربوية المنشودة، من الأساتذة عموما يخلطون من جملة من الوضعيات في الدرس الواحد ويعود ذلك لعدم فهم بعضهم لمفهوم الوضعية التعليمية، أو لعدم معرفة الإجراءات العلمية لتطبيق وضعية تعلمية معينة.

- لاحظنا أن معظم الأساتذة عند تقييمهم للدروس يستخدمون شتاتا من العناصر المكونة للوضعيات الثلاثة ولم نجد إلا القليل من الأساتذة الذين يلتزمون بعناصر الوضعية الواحدة من البداية حتى النهاية.

- كما نستنتج أن التكوين كان غير كاف ولم يساعدهم على الإطلاع على كل الوضعيات التعليمية و التعلمية لجعل الأستاذ على دراية كاملة بكل ما يخص هذه الإستراتيجية، كما أن المستوى التعليمي



للأستاذ دون شك دور في قدرته على تحقيق تلك الأهداف، كما أن معظم الدورات المبرمجة من طرف المفتش كان تركيزها منصبا على الجانب النظري للبيداغوجيا الجديدة وبتالي تجاهل معظم الأساتذة الصعوبات الفعلية التي تعيق عملهم.

- أسفرت النتائج المحصل عليها أن ما نسبته (77 %) من أفراد العينة أن المفتش يحرص على توضيح أهداف الندوات والأيام الدراسية في كل مرة بشكل دقيق وفي حالة الإجابة بنعم كانت متمركزة تارة على الناحية النظرية وتارة أخرى على الجانب التطبيقي، أي كيفية تلقين الدرس واختيار الوسائل المناسبة في كل درس...الخ. وهذا ما تؤكده المقابلات أن موضوع التدريس بالكفاءات يمثل حيزا هاما ضمن برامج تكوينهم وتأكيدها على فعالية تطبيق البرنامج، وفي ظل توفير الشروط التربوية والتوجيهية و التنسيقية التي يعمل من خلال المفتشين فإنها ستمكن الأستاذ بالدرجة الأولى من أبراز التفوق.

- أفصحت النتائج أن المفتش يعمل على إثراء وتطوير البرامج المعدة لتكوين الأستاذ باستمرار وذلك بنسبة (68 %) أي (39) أستاذا من بين (57).وبتالي يمكننا القول أن هناك إدراكا ووعيا لدى أستاذ التاريخ والجغرافيا بأهمية التكوين المستمر وضرورته، أو ما يصطلح عليه **بالالتزام بالتكوين**، بمعنى أنهم مقتنعون بمساهمته في تحقيق تدريس نوعي من خلال تجديد المعارف ومسايرة التطورات الحديثة ومن جهة أخرى في تنمية مسارهم المهني والوظيفي.

- كما سجلنا أن هناك **طلبا متزايد على التكوين** حيث سمحت لنا قراءة استنتاجات مستجوبينا بالوقوف على الطلب الملفت على التكوين المستمر يتعلق بالخصوص بطبيعة المواضيع التي يشعر الأستاذ أنه بحاجة للتحكم فيها والتي يتأتى موضوع التدريس وفق المقاربة بالكفاءات في مقدمتها كما تدل على وعي أستاذ التعليم الثانوي العام والتكنولوجي بأهمية التكوين أثناء الخدمة في تحسين أدائهم التربوي، ضف إلى ذلك أن البرامج والطرائق والوسائل التعليمية التي تكون فيها أستاذ التعليم الثانوي تجمع بين العلم والتطبيق بنسبة تقدر (26 %) الوسائل قليلة المنفعة تربويا وعلميا بنسبة (23%) الطرائق تقوم على الإلقان (19 %) البرامج لا توثق الصلة بين الفن والإبداع (12 %) وفي كلتا الحالات وكما بينت نتائج الجدول رقم(29) أن الطرائق في أي مرحلة تعليمية خصوصا في طور التعليم الثانوي تتحكم في مستعملتها عوامل داخلية وظروف خارجية متعددة، قد تجعل من الأستاذ في لحظة يلجأ إلى حوار وفي موقف آخر يكرس اللقاء، وهي تعتبر أن تحدث ولكن أن وجهت على النحو الصحيح فإنها تترك آثار إيجابية لروح المادة المراد تدريسها، وهناك من الأساتذة الذي أرجعها إلى بعد الميدان أي اتصال تام بين النظري والتطبيقي، كما تؤكد لنا الزيارات الميدانية يجب أن تكون مرافقة مع المناهج التربوية خاصة وكما نعلم أنه قد تغيرت أهداف المناهج التربوية ومدخل المقاربة بالكفاءات من التركيز



على الجانب المعرفي و المعلوماتي إلى جوانب علمية أخرى، ومنها يمكن طرح فكرة أن المناهج في تبنياتها التربوية لا تستطيع أن تستوعب كل المتطلبات الخاصة بالمدرسة والمجتمع بل نعطها نسبيا وهو الأمر المطلوب.

إنها بعيدة عن الواقع الاجتماعي للمعلم، لأن المناهج لها أرض ووطن وثقافة ولا تستورد من الخارج وهي في الوقت ذاته تعكس مقومات الفلسفة الاجتماعية والسياسة للدولة والمدرسة فالمنهاج يختلف من حيث الشكل والمضمون من مجتمع للآخر تبعا لاختلاف القوي الاجتماعية المؤثرة على المنهج.

- تشير الإستراتيجية المنتهجة أن المناهج التربوية في التعليم الثانوي لا تحتوي على التنوع الأكاديمي (33 %) في حين نجدها منفتحة على كل مناشط الحياة بالمجتمع حيث قدرت النسبة بـ (23%) كما أنها هادفة إلى ترقية المتمدرسين بنسبة (19 %) إذ يتضح من الموقف الذي ذهب فيه الأكثرية من أفراد العينة بصفتهم معلمين بالطور الثانوي أنهم مدركون لطبيعة البناء التربوي الذي قامت عليه المناهج المخصصة لهذا الصنف من التعليم وبتالي إذا كانت الحياة المدرسية تتطلب باستمرار التجديد يصبح في الأمر الواقع أن مؤسسات التعليم الثانوي بكل أصنافها تستدعي هي الأخرى إدخال التغييرات من حيث مختلف المكونات التي تعتمد عليها عمليات التربية والتعليم.

- وفي نفس السياق أجاب (35 %) من المبحوثين أنهم لم يستوعبوا التعديلات التي أدخلت على المناهج التربوية والطرائق ووسائل التعليم في حين نلاحظ أن (32 %) أن استيعابهم لهذه التعديلات التي أدخلت على المناهج كانت متوسطة بنسبة (32%) لأن التفسيرات والإصلاحات الحاصلة على المناهج وطرق التدريس ووسائل التعليم دفعة واحدة تستدعي تكوين الأستاذ قبل تنفيذها ليكون مستعدا لها، وهناك إجماع بين الأساتذة بأن نجا ح الإصلاحات التربوية يتوقف إلى حد كبير على تدريب وتكوين الأستاذ قبل وضع وتنفيذ أي برنامج، إذ يساعد محتوى برنامج التكوين الأستاذ في أداء عمله بفعالية وكفاءة كما يكسبه مهارات جيدة للتدريس.

- كما تشير البيانات المنتقاة من الواقع الميداني (44%) من المبحوثين أن الاقتراح والحل المناسب لمشكلات مناهج وطرائق التدريس هو تنظيم دورات تكوينية للأستاذ، وأن ما نسبته (28 %) هو إقامة لجان مختصة على مستوى الجامعات في طرائق ومناهج التدريس.

لأن أي نجاح من جوانب إصلاح التعليم يعتمد بالدرجة الأساسية على المعلمين وكفاءاتهم كما أنه لا يمكن لأي شيء آخر أن يحل معارفهم ومهاراتهم التي يحتاجونها لإدارة الصفوف وتلبية الاحتياجات المتفرقة للطلبة في مختلف الأعمار.



2- مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الدراسات السابقة :

وقد تقاطعت هذه الدراسات في نتائجها مع بعض الدراسات السابقة نذكر منها:

- دراسة **ايرك هيرتون** [دراسة 05] وكان موضوعها الخدمة التعليمية التربوية وبرامج الوسائل التعليمية، حيث أكدت الدراسة أن اشتراك نظار المدارس والموجهين الفنيين ومسئولي التدريب في تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلم تساعد على نوع من الاتصال المباشر بين المدرس وهذه الفئات.

ولقد خلص **اريك Eric** فقد يناقشون في وصف عمل المدرس وكفاءته في أداء الدرس والمسؤوليات الجانبية وستساعد هذه المناقشة على ثبات استمرارية العمل داخل المدرسة، وهذا ما أثبته الشواهد الواقعة المثبتة بالإحصائيات الكمية الصدق الأمبريقي الذي أدلى به المبحوثين أن الندوات المنشطة من قبل المفتش تعمل على زيادة الوعي بأهمية التكوين المستمر بنسبة (84 %) كما أن كثرتها تعمل على زيادة الوعي بأهمية فعالية البرامج التكوينية أن هذه اللقاءات والندوات والتربصات الميدانية والمؤهلات العلمية هي عبارة عن نقاشات منظمة حول موضوعات مهنية وعلمية لرفع المستوى الأكاديمي والبيداغوجي وحتى التربوي للأستاذ لأن التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات يحتاج إلى المزيد من الإرادة والوقت والاستمرارية والعمل الجماعي والتعاون والاتصال مع الآخرين من ذوي الخبرة المهنية والمعرفية والتعاون المستمر بين المدرسين أنفسهم لأن العمل الجماعي داخل المؤسسة التربوية هو شكل من أشكال التكوين.

- أما دراسة **محمد بن حسن الصائغ** [دراسة 06] الذي كان موضوعها المعلم كيف يتم إعداده، حيث توصل الباحث بأن صياغة أهداف برامج إعداد المعلمين بشكل إجرائي يمكن التخطيط لها وتنفيذها ومن ثم تقييمها لمعرفة مدى نجاح البرنامج وهو يؤكد أن ضرورة تطبيق بعض الاتجاهات الحديثة في التدريس والابتعاد عن طرائق التلقين، لأن هذه الدراسة كانت مخصصة بالذات للمعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة وما مدى فعالية برامج إعداد المعلمين لأنها تسعى إلى تحسين أساليب التدريس وتنمية كفاءاتهم ومهاراتهم التعليمية، وتبني طرائق وأساليب تربوية والاستعانة بتقنيات جديدة لم تعتمدها من قبل.

إذ بينت النتائج الامبريقية المحصل عليها بعد إسقاط المقاربات الافتراضية الشارحة لأبعاد الظاهرة المحددة إطار التناول والدراسة أن البرامج التكوينية من قبل المفتش تعتبر مساهمة إيجابية وذات طابع علمي في تدارك النقص وكذا دفع عجلة التربية نحو التطور المنشود وكانت النسبة المقدرة بـ (68 %) كما أجزم المبحوثين أن التكوين الذي تلقوه أثناء الخدمة هو تكوين متنوع بقيمة (40 %)



وهذا التكوين المتنوع يتمثل في التكوين البيداغوجي، التربوي، المعرفي، لأن البيدغوجيا الحديثة أصبحت تنظر إلى هذا الأخير كمفهوم ضروري يجب أن يتحكم فيه الأستاذ وفي نفس السياق أدلى بعض الأساتذة من ذوي الخبرة المهنية الواسعة وأثناء القيام بعملية المقابلة يؤكدون أن البرامج التكوينية أثناء الخدمة متوسطة على العموم من حيث فعالية مواضيعها وأن المواضيع المعروضة لم تكن ذات أهمية بالغة لهم، وأن أهدافها لم يتم توضيحها بشكل دائم ودقيق من طرف المؤطرين والمختصين وبالتالي ذلك انعكس على أدائهم البيداغوجي وكما أثبتت الشواهد الواقعة أن التكوين الذي تلقوه أساتذة مادتي التاريخ والجغرافيا غير كاف لتحقيق الهدف منه وذلك بنسبة (74%) والمبينة في الجدول رقم (23) وبتالي نلاحظ أن هناك إدراكا ووعيا لدى أساتذة التاريخ والجغرافيا العاملين بمؤسسات التعليم الثانوي العام والتكنولوجي أن التكوين ضروري أثناء الخدمة وبتالي فهم مقتنعون بمساهمته عن طريق فعالية برامجه في تحقيق أهداف التدريس.

- كما جاءت الدراسة التي أجراها **حبيب تيلون** [دراسة 08] حول المدرسة الجزائرية بين البيداغوجيا الحديثة والبيدغوجيا القديمة وجاء فيها حسب رأي الباحث أن فئة المحدثين من المعلمين توافق على أن يكون للتلميذ دور نشيط في العملية التعليمية يشارك في إنجاز الدرس يتمتع بهامش من الحرية واللعب، وأن يحترم الفروق الفردية بين التلاميذ وهذا ما تنص عليه المقاربة بالكفاءات، بينما المعلمون التقليديون يعتمدون على أنفسهم كليا في إنجاز الدرس، لا يتسامحون مع تحرير التلميذ لأن في ذلك عدم احترام لقواعد الانضباط.

إذ يتساءل الباحث ما فائدة وضع مناهج جديدة، حديثة متجددة بأحدث المقاربات البيداغوجية وأنجح الوسائل التعليمية، إذا كان المعلم التقليدي في فكرة لا يسمح بحرية التلميذ..الخ علما بأن هذه الذهنيات مازالت موجودة إلى يومنا هذا في المدرسة الجزائرية.

لقد أكدت نتائج دراستنا إلى تأكيد ما قاله حبيب تليون أن أساتذة التعليم الثانوي في مادتي التاريخ والجغرافيا ليس لديهم معلومات سابقة حول طرائق التدريس في ظل بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات وذلك بنسبة (51%)، حيث يقظون التدريس وفق ما تعودوا عليه وهذا يعود إلى أغلبيتهم لم يتلقوا التكوين المطلوب في هذه الطريقة الجديدة بغض النظر عما يترتب من عدم التكوين من أثار وأخطار المدرس في كل إصلاح تربوي جديد.

كما أنهم يواجهون صعوبات في فهم واستيعاب المصطلحات والمعلومات الجديدة وهذا ما بينته الشواهد الرقمية وذلك بنسبة (70 %) لأن الموقف التعليمي موقف تتشابك وتتداخل فيه أدوار المعلم



والتلميذ وكذا الوسائل والإجراءات مما لا يسمح بدراسته وضبطه والتنبؤ بالإجراءات التي يمكن أن تحدث.

- دراسة **مصطفى حداب** [دراسة 10] وكان موضوعها تكوين المكونين والسلوكات البيداغوجية للأساتذة حيث أرادها الباحث أن تكون محاولة جادة لفهم العملية التكوينية لأنه بعد استعراضه لمختلف المحطات التي عرفها ميدان تكوين المكونين في الجزائر ومن منطلق أن تطور تكوين المكونين هو عملية تطوير وتغيير في البرامج التكوينية تساءل الباحث عن كيفية تحديد برامج تكوين المكونين إذ سلط حداب الضوء في هذا البحث عن نقطة مهمة وهي بأن برامج تكوين المعلمين في الجزائر قد أعطت الأوليات للحاجات أو الأهداف المؤسساتية (والتي لا يستطيع تسميتها عموما بالسويولوجية) ولا تهتم بحاجات هؤلاء المعلمين على الخصوص بتطور المحتويات تلك البرامج .

كما يحزم الباحث من أن تطور عملية تكوين المكونين ما هو إلا تطوير وتغيير في البرامج التكوينية، وهذا ما توصلت إليه دراستنا الحالية بأن أغلبية الأساتذة غير مقتنعين بنوع التكوين الملقي ويرون أنه غير كاف لتكوينهم وتأهيلهم، وهم يطالبون بتكوين بيداغوجي ويكون على مدار السنة الدراسية ويتماشى فعلا مع المستجدات التربوية ويلبي احتياجاتهم .

إن المشكل الرئيسي ليس في الأستاذ وإنما هو في تكوينه وتأهيله إذ أكدت لنا المقابلات التي تم إجراءها على بعض مؤسسات التعليم الثانوي أن موضوع التدريس بالمقاربة بالكفاءات يحتل حيزا هاما ضمن برامج تكوينهم .وتأكيدها على فعالية تطبيق البرنامج، وأن التكوين المستمر ذو فعالية كبيرة وهذا أن دل إنما يدل على وعي أستاذ مادتي التاريخ والجغرافيا على مدى أهمية التكوين أثناء الخدمة في تحسين أدائهم البيداغوجي التربوي .

وبهذا تكون الفرضية الأولى لم تتحقق لأن أغلب المبحوثين أكدوا على أن البرامج التكوينية لم تقدم جميع المعطيات العلمية والعملية عن أساليب العمل الحديثة بما في ذلك طرائق التدريس والتي بينت نسبة 57 % من المبحوثين عدم تمكنهم من فهم مضمون طرائق التدريس الحديثة. إضافة إلى عدم قدرة المبحوثين على تفعيل تنوع الوضعيات التعليمية التعلمية –بما في ذلك الوضعيات الإدماجية والاستكشافية وهو ما عبرت عنه نسبة 77 % من المبحوثين. أما عن توفر الوسائل التعليمية فقد أقر المبحوثين بأنها تكاد تكون منعدمة خاصة ما يتعلق بالوسائل التوضيحية كالخرائط المهترئة ونوعية الخرائط الحديثة السيئة التي لا توضح بجلاء المواقع ومسمياتها.

وقد عبر المبحوثين فيما يخص صياغة المناهج ومحتوى البرامج عن رضاهم عن محتوى البرامج والمناهج في حين سجلوا عدم إلمامهم وقدرتهم على تفعيل وتوصيل محتواها نظرا لعدم استفادتهم من



تكوينات تعزز فهمهم لها .لان معظمهم يفضلون البرامج القديمة بالرغم من أن البرامج الحديثة ثرية تتماشى مع التقدم العلمي و التكنولوجي إلا لأنها ذات محتوى صعب بالنسبة للأستاذ أو التلميذ .

انطلاقا من نتائج الدراسة الميدانية المتعلقة باختبار الفرضية الأولى والتي مفادها: يهتم برنامج التكوين بتقديم المعطيات العلمية و العملية عن أساليب التدريس الحديثة ، فانه يمكن القول أن **الفرضية الأولى لم تتحقق .**

الفرضية الثانية: يسعى البرنامج إلى ترسيخ أهمية العلاقات الإنسانية في العملية التربوية

بناءا على تحليل وتفسير البيانات المتعلقة بالتساؤلات التي تندرج تحت إطار الفرضية الثانية التي مفادها: **يسعى البرنامج إلى ترسيخ أهمية العلاقات الإنسانية في العملية التربوية**

تأكدت النتائج التالية:

- تشير نتائج الدراسة الميدانية في الجدول رقم(25) أن المبحوثين أدلو بأن التكوين الذي تلقاه الأساتذة أثناء الخدمة عن طريق تكوين متنوع إذ كانت النسبة المصرح بها هي (42 %) وبغض النظر عن الجنسين وهذا إن دل إنما يدل على أن هناك وجود مؤشرات علمية توحي بأن التكوين الذي تلقاه أساتذة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لم يتم بطريقة واحدة.

- كما أوضحت لنا الدراسة الميدانية من خلال مقابلتهم أن الأساتذة اقترحوا لو يكون التكوين خاص لمدة سنة حتى يتمكن الأستاذ من تجديد أفكارهم وتكوين أنفسهم، كما أن الاتصال مع بعض الزملاء العاملين بمؤسسات تربوية أخرى يؤدي بهم إلى تسهيل أداءهم البيداغوجي وهذا بهدف حضور حصص إضافية لأن التطبيق الميداني تحت إشراف أساتذة مكونين في إطار تكوين أستاذ التعليم الثانوي يساعدهم كثيرا في أداء مهامهم.

- اتضح أيضا أن أثناء التكوين يحرص المفتش على توضيح الندوات والأيام الدراسية بشكل دقيق بنسبة (77 %) حيث أن التركيز يكون دائما منصبا على الجانب النظري وفي بعض الأحيان على الجانب التطبيقي (البيداغوجي) وكيفية تلقين الدرس واختيار الوسائل المناسبة في كل درس لأن موضوع التدريس بالكفاءات يحتل حيزا هاما ضمن برامج تكوينهم وتأكيدها على فعالية تطبيق البرنامج وفي ظل توفير الشروط التربوية والتوجيهية والتنسيقية التي يعمل من خلالها المفتش سيمكن المدرس بالدرجة الأولى من إحراز التفوق وذلك بواقع المؤسسات الثانوية المنتمون إليها بصفة رسمية دون إهمال.

- صرح أغلبية المبحوثين أن التكوين الذي تلقاه أساتذة مادتي التاريخ والجغرافيا هو متوسط المدى وقصير المدى وذلك بقيمة (49 %) لأن بواسطة التكوين يستطيع الأستاذ أن يقيم نفسه وذلك بتحديد



نقاط الضعف ومعالجاتها وتعزيز نقاط القوة والاستمرار على العمل بها وهذا كله من أجل إعطاء مردود جيد داخل الصف الدراسي.

- أكد (47 %) من العينة الإجمالية للمبحوثين أن المقاييس التي ساهمت بكثرة في القيام بمهامه هي تعليمية المادة، لأن تعليمية المادة تجعل من أستاذ الاجتماعيات يبحث عن أنجح الأساليب في تخطيط محتواه وتنظيمه وتقويمه وتعديله، بمعنى **السهو نحو الاحترافية** لأن الأستاذ **هو صاحب رسالة تربوية عظيمة.**

وكما أوضحت لنا نتائج الدراسة أيضا أن نسبة (37%) أدلوا بأن المقاييس التي ساهمت في تأدية مهامهم هي التشريع المدرسي والإعلام الآلي، وما تم الإشارة إليه نستنتج أن جميع المقاييس تكمل بعضها البعض وكلها مساندة ومترابطة ومتكاملة لا يستطيع الأستاذ الاستغناء عن أي واحدة منها، لأن مهنة التعليم في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات هي مهنة متعبة وشاقة وفي نفس الوقت رسالة نبوية عظيمة.

- تبين لنا أن (48%) من المبحوثين صرحوا بأن التكوين الذي ساعدهم في تأدية مهامهم في ظل الإصلاح التربوي الجديد هو التكوين الذاتي خاصة الأساتذة المتخرجين من الجامعة والمد رسة العليا للأساتذة، في المقابل نجد أن نسبة (30%) من مجموع المبحوثين ترى أن التكوين الذي ساعدهم في تأدية مهامهم كأستاذ تعليم ثانوي في ظل الإصلاح التربوي هو ذلك التكوين المتنوع الذي يشمل (التكوين قبل الخدمة، التكوين أثناء الخدمة، التكوين الذاتي) ضف إلى ذلك أن النشاط والمجهود الذي يبذله المتكونين بالطور الثانوي سواء فيما يتعلق باستخدام الوسائل والأجهزة الإعلامية والتكنولوجية وذلك بتحقيقهم نوع من التكوين الذاتي، التربوي، العلمي، والتعليمي... قدم نتائج إيجابية ونلمسها في رد عدد معتبر من أفراد نفس العينة.

- تبين لنا أن أساتذة مادتي التاريخ والجغرافيا تمكنوا بفضل جديتهم امتلاك الفاعلية في جوانب متعددة وهي ما أعطتهم القدرة على إحداث النمو والانسجام والتغيير، الاستجابة والتجارب...الخ وهي عبارة عن ملكات ومواهب إذا اجتمعت عند أي مكون يصبح معلما ماهرا بالمعنى الذي يليق إذ يعول عليه في إنجاز العمليات التربوية والتعليمية تجري باستمرار داخل المدارس الثانوية.

- أكدت المعطيات الإحصائية الميدانية أن أغلبية مجتمع بحثا بل جل أفراد العينة وبغض النظر عن اختلاف الأعمار وسنوات الخبرة تؤكد أنه عدد التلاميذ في القسم يؤثر على سير الدرس وذلك بنسبة (98 %) وبتالي إن هذا العدد الكبير يطرح إشكالا حول ما سيقدم من محتوى وأنشطة في ظل المقاربة الجديدة التي تؤمن بقدرات التلميذ وإمكاناته الذهنية والنفسية على بناء ذاته وخبراته.



- من جملة النتائج توصلنا إليها أيضا هو أن الخبرة والكفاءة تساعد الأستاذ على اختيار الطريقة المناسبة لتدريس مادة الاجتماعيات وذلك بنسبة جد مرتفعة قدرت بـ (95%) من أفراد العينة المدروسة. هذه النتيجة أظهرت وجود الأثر الجوهري أثناء الخدمة في مستوى ممارسة المعلمين للكفاءات التدريسية وذلك لمصلحة الأستاذ إذ يرجع الأثر الإيجابي الذي تتركه الدورات التكوينية في فعالية وممارسات الأستاذ الكفاءات التي ارتباطها بسنوات الخبرة في ممارسة مهنة التدريس.

إن أساتذة مادة الاجتماعيات من ذوي الخبرة المهنية الواسعة والكفاءة يسجلون بقوة أن الأستاذ لديه القدرة على ابتكار الطريقة المناسبة لتدريس مادة الاجتماعيات لأن لديهم خبرة كافية حول أنظمة التنشيط والعلاقات الإنسانية والقيم وكيفية الحوار والنقاش مع التلاميذ وبتالي كل هذه الأمور تساعد على القيام بالأعمال البيداغوجية، واختيار الطرائق المناسبة على أكمل وجه.

- توصلنا من خلال المعطيات الإحصائية الواردة في الجدول رقم(45) أن هناك تفاعل بين الأستاذ والتلاميذ في ظل التدريس في ضوء المقاربة بالكفاءات أي ما يعادل (68 %) من المبحوثين لأن هذا التفاعل يعد أحد معايير التدريس إذ لم نقل أهم المعايير إطلاقا.

ولكي يكون هناك تفاعل فيجب على الأستاذ أن يتمتع بخصائص القادة مثلا يشير دافعية تعلم التلاميذ ومشاركتهم في المواقف التعليمية وتخطيط المواقف الصفية تعلما تلقائيا إيجابيا.

- اتضح أيضا أن مشاركة التلاميذ في بناء الدرس مشاركة متوسطة بنسبة (56 %) في المقابل نجد (32 %) صرحوا بأن مشاركة التلاميذ في بناء الدرس مشاركة كبيرة.

- اتضح أن المبحوثين أزعموا أن مشاركة التلاميذ في الدراسة مشاركة متوسطة وهذا بسبب الصعوبات التي تواجه التلاميذ في فهم الدروس وذلك لصعوبة المناهج في حد ذاتها، غموض الكتاب المدرسي وكثرة التكرار فيه.

- كما أن التصميم الحديث لكتاب مادتي التاريخ والجغرافيا لا يتناسب مع قدرات التلاميذ، حيث أن المعلومات المدرجة صعبة، وصياغته أيضا صعبة إضافة إلى صعوبة الدروس المبرمجة وتشعب مواضيعها خاصة بالنسبة لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة.

- بناءا على البيانات التي حللت وفسرت بأسلوب منظم يتعين أن البرامج والطرائق والوسائل التعليمية والتي تتم بواسطتها إعداد الأساتذة العاملين بالطور الثانوي ولما كان طلبة بمدارس التعليم العالي أنها امتازت بنوع من الحداثة والحوار والتطور وهو مؤشر في أن مثل هذه العناصر التي لا يمكن التخلي عنها في العمليات التعليمية والتكوينية.



- أثبتت النتائج المحصل عليها من بيانات المبحوثين أن (33 %) أدلو بأن المناهج التربوية في التعليم الثانوي لا تحتوي على التنوع الديناميكي، كما أن البعض من الأساتذة يرون أن المناهج التربوية في التعليم الثانوي تتصف بأنها منفتحة على كل مناشط الحياة بالمجتمع وذلك بنسبة (23%).

- يتضح من الموقف الذي ذهب فيه الأكثرية من أفراد العينة بصفتهم معلمين بالطور الثانوي أنهم مدركين لطبيعة البناء التياري الذي قامت عليه المناهج المخصصة لهذا الصف من التعليم وبتالي إذا كانت الحياة المدرسية تتطلب باستمرار التجديد يصبح في الأمر الواقع أن مؤسسات التعليم على أصنافها تستدعي هي الأخرى إدخال التغييرات في مختلف المكونات التي تعتمد عليها عمليات التربية والتعليم.

وطبيعي أن المناهج التربوية في المرحلة الثانوية غالبا ما يكون الاهتمام فيها من الناحية التربوية والتعليمية متمركزا حول المناشط التي تجري بالنسبة للمدرسة وذلك على الانفتاح على مشاكل الوسط المجتمعي وهي القضية التي أكدها بعض المربيين الذين يعتقدون أن الحياة المدرسية تعد جزءا لا ينفصل عن الحياة بالمجتمع.

- كما أثبتت المعطيات الإحصائية وبنسبة (65 %) حيث صرح أكثر من نصف المبحوثين أن ا لبرامج التكوينية تحتاج إلى تعديلات لأنها غير كافية لتحقيق الأهداف المسطرة من طرف وزارة التربية الوطنية لذلك يجب تداركها وتطورها وتعديلها وتحسينها في كل مرة من أجل تحقيق الإنتاجية المباشرة الفعلية لواقع وطبيعة ومتطلبات العمل الحقيقية.

- جل المبحوثين أكدوا أن لهم علاقات جيدة مع زملاء العمل حيث قدرت النسبة بـ (70 %) أي ما يعادل 40 أستاذا من 57 أستاذا وهذا يعني أن ا لعلاقات الجيدة مهمة جدا في الحياة بصفة عامة وفي العمل بصفة خاصة فشبكة العلاقات الاجتماعية هي أساس تكوين المجتمع الصالح ولأن هذه العلاقات ضرورية لنجاح مهنة التدريس وعامل أساسي في الشعور الاندماجي للمؤسسة .

وقد تقاطعت الدراسة في النتائج مع بعض الدراسات السابقة وذكر منها:

- دراسة **قرارية حرقاس وسيلة** [الدراسة 12] حول تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات الأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية وتوصلت فيها الباحثة إلى النتيجة التالية: أن أغلبية الكفاءات التي اختبرتها هذه الدراسة مكتسبة جزئيا ولم تكتسب تماما حيث يحتاج ذلك إلى وقت أطول كما أن الكفاءات المحددة في المنهاج لم تحدد انطلاقا من تقليل حاجيات التلميذ ولا احتياجات المجتمع ولطبيعة المعلم، وإلى حد يومنا هذا مازال المعلمون لم يفهموا ما هو مطلوب منهم بالتحديد بسبب ضعف التكوين الأكاديمي وهذا ما أثبتته النتائج الإمبريقية



المحصل عليها في إجابات المبحوثين بنسبة (33 %) أدلوا بأن المناهج التربوية في التعليم الثانوي لا تحتوي على التنويع الديناميكي، كما أن البعض من الأساتذة يرون أن المناهج التربوية في التعليم الثانوي تتصف بأنها منفتحة على مناشط الحياة بالمجتمع، كما أن الحياة المدرسية تتطلب باستمرار التجديد وإدخال التغييرات في مختلف المكونات التي تعتمد عليها عمليات التربية والتعليم.

-أما دراسة **فهد بن إبراهيم بن الله الغاشي** وكان موضوعها الواقع التربوي وتكوين معلمي التعليم العام بكليات المعلمين وكليات التربية توصلت بها الدراسة إلى أن الإعداد التربوي لم يأخذ حقه في معظم البرامج التكوينية وعلى وجه الخصوص التدريب في كل من كليات المعلمين وكليات التربية حول إعداد وتكوين المعلمين، وأن مخطط إعداد المعلمين بالكليات لا يأخذ بحاجيات المؤسسات المستقبلية وعدم ادارك أهمية الاتصال المباشر بين الطلبة المتكونين ومكونيهم كما أشارت إلى جانب مهم وهو انقطاع الصلة بعد التخرج بين المؤسسات التكوينية وخريجها، وهذا ما التقى مع المعطيات الإحصائية بنسبة (65%) حيث صرح أكثر من نصف المبحوثين أن البرامج التكوينية تحتاج إلى تعديلات لأنها غير كافية لتحقيق الأهداف المسطرة من طرف وزارة التربية الوطنية لذلك يجب تداركها وتطورها وتعديلها وتحسينها في كل مرة.

- كما جاءت في دراسة **محمد بوعلاق** والتي تناولت مدى تحكم المدرسين الجزائريين في المعارف النظرية للمقاربة بالكفاءات، إذ كانت النتيجة النهائية لدراسة أن أساتذة التعليم الثانوي والمتوسط وفي الابتدائي لا يتحكمن بشكل كاف ومقبول في المعارف النظرية للمقاربة بالكفاءات.

و بذلك فان الفرضية الإجرائية الجزئية الثانية تحقق صدقها الامبريقي لان أغلب المبحوثين أكدوا **أن البرنامج يسعى إلى ترسيخ أهمية العلاقات الإنسانية في العملية التربوية** و ذلك من خلال مؤشراتها بما في ذلك الانطباع العام لأساتذة المادة و التي بينت نسبة 68 % أن هناك تفاعل بين الأستاذ و التلاميذ في ظل التدريس المقاربة بالكفاءات لان التفاعل يعد أحد معايير التدريس إذ لم نقل أهم المعايير إطلاقا . كما أن محتوى المادة و منهجيتها تجعل من أساتذة الاجتماعيات البحث عن أنجع الأساليب في تخطيط محتواه و تنظيمه و تعديله إضافة إلى وضوح المهام و السهولة في أداء الواجب البيداغوجي الذي يعد بمثابة مؤشر ايجابي ، لان العلاقات الجيدة مع زملاء العمل مهمة جدا في الحياة بصفة عامة و في العمل بصفة خاصة . **فشبكة العلاقات الاجتماعية ضرورية لنجاح مهنة التدريس** و عامل أساسي في الشعور الاندماجي للمؤسسة ، وهو ما عبر عنه بنسبة 70 %من المبحوثين



أما عن معالجة المشكلات المختلفة فقد أقر المبحوثين و بغض النظر عن اختلاف الأعمار و سنوات الخبرة أن العدد الكبير للتلاميذ في القسم يطرح أشكالا حول ما سيقدم من محتوى و أنشطة في ظل المقاربة الجديدة التي تؤمن بقدرات التلميذ و إمكاناته الذهنية و النفسية على بناء ذاته و خبراته بنسبة 98 % .

و قد عبر المبحوثين بنسبة 95 % أن الخبرة و الكفاءة تساعد الأستاذ على اختيار الطريقة المناسبة لتدريس مادة الاجتماعيات ، لان الأساتذة من ذوي الخبرة المهنية الواسعة و الكفاءة يسجلون بقوة أن الأستاذ لديه القدرة على ابتكار الطريقة المناسبة ، لان لديهم خبرة كافية حول أنظمة التنشيط و العلاقات الإنسانية و لفهم و كيفية الحوار و النقاش مع التلاميذ .

إن الدورات التكوينية لها الأثر الايجابي الذي تتركه فعالية و ممارسة الأساتذة الكفاءات التي ارتبطتها بسنوات الخبرة في ممارسة مهنة التدريس .

و استناد إلى ما توصل إليه من نتائج الفرضية الثانية و التي مفادها: **يسعى البرنامج إلى ترسيخ أهمية العلاقات الإنسانية في العملية التربوية فانه** يمكن القول أن **الفرضية الثانية قد تحققت**

ج- مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الجزئية الثالثة:

و بناءا على تحليل و تفسير البيانات المتعلقة بالتساؤلات التي تندرج تحت إطار الفرضية الثالثة و التي مفادها : **يعمل برنامج التكوين على التعريف بطرائق التقويم المختلفة.** تأكدت النتائج التالية :

إن أكبر نسبة من مجتمع بحثنا وذلك بغض النظر عن الفئة العمرية أن صرح (83%) من إجمالي أفراد عينة البحث أن ارتفاع عدد التلاميذ في القسم الواحد سمح لهم بإجراء عملية التقويم فدور الأستاذ تغير في ظل المقاربة بالكفاءات من ملقن للمعلومات إلى موجه ومرشد قادرا على إثارة التفاعل وتهيئة البيئة التعليمية بنظرة مغايرة، كما كان يفعله، أن هذا الدور لن يقوم به إلا إذا كان قد تلقى تكوينا من خلاله، يستطيع مسايرة طريقة التقويم.

- خلال القيام بعملية المقابلة أكد لنا بعض الأساتذة أنهم لا يستطعون إجراء عملية التقويم في ظل العدد الهائل من التلاميذ داخل القسم، وهو ينعكس حتما على نتائجهم وتحصيلهم الدراسي كما أن الأستاذ لا يستطيع تشخيص مستوى الكفاءات الخاصة لكل تلميذ إلا من خلال متابعة وتحليل أداء كل تلميذ.

- تبعا للبيانات النظرية والمقاربات التحليلية لطبيعة الذهنية لأستاذ التعليم الثانوي تم التوصل إلى أن طريقة التقويم تتطلب الكثير من الجهد والوقت وهذا ما تعنيه نتائج الجدول رقم(58) لأن الوقت المخصص للحصة الدراسية لا يسمح لهم بمراقبة أعمال التلاميذ،كما لا يسمح لهم بمراعاة الفروق



الفردية رغم ما جاءت به الإصلاحات التربوية الأخيرة أين تبحث على تفعيل دور التلميذ وجعله محور للعملية التعليمية التعلمية ككل.

- أكد (65%) من العينة الإجمالية للمبحوثين أن التلميذ يقوم تربويا بواسطة نظام الاختبار المباشر أما طريقة النظام والمشاركة فاحتلت النسبة (11%)، أما عملية الانضباط والسلوك (9%)، الاختبارات الشفوية (5 %) بغض الشهادات المتحصل عليها.

كما بينت نتائج الجدول أن أغلبية الأساتذة رغم اختلاف نوع الشهادة إلا أنهم لديهم نفس الآراء لأن التقويم التربوي هو العملية المركبة التي يحكم بها المعلم على التلاميذ ما إذا كانت أهدافه التعليمية والتربوية قد تحققت أم لا.

- من جملة النتائج التي توصلنا إليها أيضا أن عملية التقويم المستمر تكشف عن المستوى الحقيقي للتلميذ إذا ما قورنت بالنسبة المئوية التي قدرت بـ (53%) ، إذ صرح المبحوثين أن التقويم المستمر عملية ضرورية ومهمة باعتبارها المدخل الرئيسي في تطور المناهج الدراسية وتحسينها.

- تبين أيضا أن استمرارية التقويم التربوي ليس عملية ختامية مرادفة للاختبارات تنتهي بنهاية الفصل الدراسي أو العام الدراسي بل أنها عملية مستمرة وملازمة لعملية التربية والتعليم تسير جنبا إلى جنب مع احتواء المنهج المدرسي.

- أثبتت النتائج المحصل عليها من إجابات أن (72%)، أن أساليب التقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات تشكل صعوبة بسبب كثافة المادة التعليمية وعدم التفاعل معها، والوقت المخصص للحصة غير كاف لتطبيق جميع أساليب التقويم المتمثلة خاصة في (الأساليب الاختيارية والشفوية والملاحظة) لأن الأستاذ مرتبط ببرنامج موزع طول السنة الدراسية وهو محاسب على إتمام هذا البرنامج.

و لعل المتابعة الشهرية لمفتش المادة يجعل جل اهتمام الأساتذة هو الانتهاء من البرنامج في الوقت المحدد دون التركيز على تطبيق أساليب عملية التقويم، خاصة بالنسبة للأقسام النهائية، وهو الأمر الوحيد الذي يدعوا إلى التفكير من جديد في وقت الحصة الدراسية وكيفية تنظيمها والسبيل الذي يمكن من انتهائها قصد التذليل من الصعوبات.

- إن أكبر نسبة من مجتمع بحثنا وذلك بغض النظر عن الشهادات المتحصل عليها، يرجع أغلبها أن أهم معوقات التقويم التربوي في المرحلة الثانوية هو العدد الكبير للتلاميذ وذلك بنسبة (90%) أي ما يعادل 51 مستجوب من أصل 57 مستجوب وبتالي فإن العدد الكبير للتلاميذ داخل القسم يقف عائقا أمام الأساتذة فمنهم لا يستطيعون إجراء عملية التقويم وهو ما يؤثر على أدائهم وبتالي التأثير على مدى



نجاعة عملية التقويم ككل، إذ يعتبر صعوبة من الصعوبات التي تواجهه الأساتذة عن تطبيقهم لهذه الإستراتيجية.

- من جملة النتائج التي توصلنا إليها أيضا، إذا أكدت المعطيات الإحصائية أن نسبة (81%) والدالة على المبحوثين الذين اثبتوا أن الأستاذ يحتاج إلى التكوين في مجال التقويم التربوي لأن هذه الدورات وكما أشرنا إليها سابقا فعالة ولها دورا مهما جدا من حيث تزويد الأستاذة بكل ما هو جديد في الحقل التربوي وخاصة في مجال التقويم التربوي، فمشاركة الأساتذة في هذه الدورات التكوينية يساعدهم على الاحتكاك ببعضهم البعض ومناقشة مستجدات هاته العملية، خاصة في ظل الغموض الذي يشوب عملية التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات.

- خلال المقابلة تبين أن أغلبية الأساتذة لم يتلقوا تكوينا إطلاقا أو تكوينهم غير كاف في مجال التقويم التربوي وبتالي كما ذكرنا سالفا يشكل صعوبة في تطبيقه.

وقد تقاطعت الدراسة في النتائج مع بعض الدراسات السابقة ونذكر منها:

- دراسة **غادة خالد عبيد** وكان موضوعها تقويم أداء معلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت، توصلت فيها الدراسة أن اختلاف تقويم الطلاب لأداء المعلمين باختلاف الصف الدراسي، المنطقة التعليمية، نظام التعليم، الجنس والجنسية، حيث اتضح دور المعلم في العملية التعليمية وأهمية تقويم أدائه لذاته، ومن قبل رؤسائه أو من قبل تلاميذه وهي كلها أساليب شائعة في تقويم أداء المدرس لأن الجديد التي جاءت به هذه الدراسة هو أنها جمعت بين هذه الأساليب الثلاثة في شكل مقاربات وبذلك كانت عملية الأداء متكاملة، في حين نجد أن نتائج الدراسة المحصل عليها بأن أساليب التقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات تشكل صعوبة بسبب كثافة المادة التعليمية وعدم التفاعل معها، كما أن الوقت المخصص للحصة غير كاف لتطبيق جميع أساليب التقويم المتمثلة خاصة في (الأساليب الإختبارية والشفوية والملاحظة) وذلك بنسبة (72%) لأن الأستاذ مرتبط ببرنامج موزع على طول السنة الدراسية وهو محاسب على إتمام هذا البرنامج.

- دراسة **فاطمة عبد الرحمان الوهبي** والتي تناولت التدريب أثناء الخدمة لمعلمات المواد الاجتماعيات بالمدرسة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، إذ توصلت نتائج الدراسة حاجة المعلمات إلى التدريب أثناء الخدمة لتنمية جميع مهارات التدريس لديهن في مجالاته الثلاثة تخطيط الدرس وتنفيذه وتقويمه وخلصت الدراسة إلى وضع تصور لنموذج مقترح لتدريب معلمات المواد الاجتماعية، إلا أن نتائج الدراسة الحالية أثبتت عكس ذلك وذلك بنسبة (81%) إذ أثبت معظم الأساتذة أنهم يحتاجون إلى التكوين في مجال التقويم التربوي لأن هذه الملتقيات والتربصات وكما ذكرنا سابقا ذات



فعالية ولها دورا مهما جدا في تزويد الأساتذة بكل ما هو جديد في الحقل التربوي وخاصة في مجال التقويم، لكن للأسف الشديد صرح معظم الأساتذة أن التكوين الذي تلقوه في ضوء التقويم التربوي غير كاف خاصة، إذا كان العدد الكبير في القسم فإنه يعتبر عائقا أمام كل أستاذ، ضف إلى ذلك فإن الوقت المخصص لكل حصة وطول البرنامج...الخ يعتبر صعوبة من أكبر وأشد الصعاب التي تقف في وجه الأستاذ أثناء القيام بعملية التقويم.

- كما جاءت دراسة علي **الكريم الخياط وعبد الرحيم ذياب** والتي أسفرت أن الأهداف التي وضع لأجلها نظام تقويم كفاءة المعلم أثناء الخدمة يجب أن يراعي مقدار التفوق الذي يحققه فعلا المتكونين وهم ينجزون المهام المختلفة داخل المؤسسات التعليمية، لأنها هي المقياس الذي يعبر عن مدى التوافق بين أغراض النظام التقويمي المتبع وجودة الكفاءة الموجودة في مجال التعليم دون إهمال الشروط التربوية والتعليمية والتنظيمية المتوفرة.

و بهذا تكون **الفرضية الثالثة قد تحققت لان أغلب المبحوثين** أكدوا **أن البرنامج التكويني يعمل على التعريف بطرائق التقويم المختلفة**، بما في ذلك الأساليب و الطرق التقويمية و التي بينت بنسبة

72 % من المبحوثين أن أساليب التقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات يشكل صعوبة بسبب كثافة المادة التعليمية و عدم التفاعل معها و الوقت المخصص للحصة غير كاف لتطبيق جميع أساليب التقويم المتمثلة خاصة في الأساليب [الاختبارية و الشفوية و الملاحظة] إضافة إلى فعالية و نجاعة عملية التقويم لا تتم إلا في ضوء التكوين المستمر للأستاذ في مجال التقويم التربوي و ذلك بنسبة 91 % لان طبيعة التقويم تتطلب الكثير من الجهد و الوقت و كما ذكرنا سابقا لان الوقت المخصص للحصة الدراسية لا يسمح لهم بمراقبة أعمال التلاميذ ، و لا بمراعاة الفروق الفردية ، رغم ما جاءت به الإصلاحات التربوية الأخيرة ، أين تبحث على تفعيل دور التلميذ و جعله محور العملية التعليمية ككل .

أما عن معوقات التقويم التربوي فقد أقر المبحوثين بنسبة 90% بأنها تتعلق بالعدد الكبير داخل القسم لان هذا الأخير يقف عائقا أمام الأساتذة لأنهم لا يستطعون إجراء عملية التقويم و هو ما يؤثر على أدائهم و بتالي التأثير على مدى نجاعة عملية التقويم .

و انطلاقا من نتائج الدراسة الميدانية المتعلقة باختبار الفرضية الثالثة و التي مفادها : **يعمل برنامج التكوين على التعرف بطرائق التقويم المختلفة** فانه يمكن القول **أن الفرضية الثالثة قد تحققت هي الأخرى**



3- نتائج الدراسة على ضوء المداخل النظرية:

إن من أهم ما توصلت إليها الطالبة من نتائج الدراسة وهو التأكيد على صحة وصدق المنطلقات النظرية من دراسات سابقة ومقاربات نظرية حول جدلية العلاقة بين تكوين الأستاذ والتدريس في ظل المقاربة بالكفاءات والدور الذي يمكن أن يلعبه التكوين في إنجاح المنظومة التربوية لأن التكوين هو استثمار في المستقبل لتأهيل وبناء القوى العاملة **والكوادر البشرية المنتجة** لمواكبة معطيات العصر العلمية والتقنية المؤهلة للتعامل مع مفاهيم وأساليب العمل الجديدة.

كما يمكننا القول أن هذه المنطلقات قد تحققت نسبيا أو كليا إذا ما استثنينا البعض منها الذي ركز على عامل دون آخر، أو على جانب دون أخر كما هو الحال بالنسبة للدراسات السابقة فيما يتعلق بنوعية التكوين والتعليم حيث ركزت أغلبها على دور الأستاذ والصعوبات التي تواجهه في تأدية مهامه خاصة فيما يتعلق بعملية التقويم التربوي، أما عن المداخل النظرية فقد ركز بعضها على عامل دون آخر كما هو الحال بالنسبة لنظرية الإدارة العلمية التي تزعمها **تايلور** فالتكوين بالنسبة لهذه النظرية يهدف إلى رفع القدرات والإمكانيات الفردية للوصول إلى المعايير المطلوبة لتحقيق الأداء الجيد حيث تنعكس زيادة مهارة الفرد الناتجة عن التكوين على حجم الإنتاج وجودته.

وهو الشيء الذي تطمح إليه المؤسسات التربوية لتحقيقه، كما اهتمت بالمورد البشري من ناحية تأهيله وتدريبه لزيادة أدائه، وهذا ما يثبت مدى أهمية البرامج التكوينية في تنمية الموارد البشرية.

أو المدخل الإنساني الذي أعطى كل الأهمية لعنصر الإنسان واعتبره المحرك الأساسي والوحيد في عملية التكوين كحاجة الإنسان وقيمته ومتطلباته دون إهمال العنصر المادي وهو ما تهدف إليه المنظومة التربوية في الجزائر وبهذه الفلسفة يقع هذا الاتجاه هو الأخر فيما وقعت فيه نظرية العلاقات الإنسانية حيث أعطت أهمية للتكوين واعتباره كوسيلة أفضل للتعبير في الاتجاهات والسلوك، وبتالي الزيادة في المهارات والقدرة على التكيف داخل الجماعة وفهم سلوك الآخرين.

لأن التكوين إما يكون عملا اقتصاديا واجتماعيا وتربويا متكاملا وإما لا يكون، غير أن الدراسة الميدانية أثبت عكس ذلك وهذا ما نسبته نتائج الجدول رقم(24) أن الأغلبية الساحقة من الأساتذة أن تكوينهم في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات غير كاف غير أن هذه الأخيرة تحتاج إلى إدخال تعديلات ودراسة البرامج والمناهج...الخ، في حين نجد نظرية التكوين والاستبصار حين كان تركيز **كولهر** يبين فيه كيفية تصميم ووضع البرامج التكوينية، إذ أكد على ضرورة التطبيق في مجال التعليم والتكوين



حيث يتم تطوير القدرات والمؤهلات وتعويد المتكون على الخرجات الميدانية في مجال الحقل التعليمي، لأن الصورة التي سيبصرها المتكون تبقى عالقة في مخيلته.

وقد اشترط أصحاب هذه النظرية عدم مساعدة المتكون تدريجيا حتى يتسنى المتكون الاعتماد على نفسه لكي يتعود على عملية التكوين(التكوين الذاتي)، لأن التكوين والتطوير لا يقتصران فقط على إعطاء المعلومات بل يجب أن يقترن بالممارسة الفعلية لأساليب الأداء الجيد وهذا ما أكدته نتائج الجدول رقم (26، 29، 32، 47) في حين نجد أن **فريدريك هارسون** ومن خلال نظريته رأس المال البشري أدرك الدور الذي تلعبه المؤسسات في تنمية رأس المال البشري سواء كان ذلك من خلال الإنفاق المباشر عليه أو عن طريق خلق الحوافز لتحفيز العمال، لأن التشخيص – **حسب هاروس**- الأكثر تعليما يقوم بمهام وظيفة بشكل أفضل من الشخص الأقل تعلما، كما أن زيادة سنوات التعليم تجعل الناس أكثر تقبلا للأفكار الجديدة كما أن زيادة في سنوات التعليم وتنوعه بفتح أمام الناس فرص عمل أخر وعليه نشير إلى أن النظريات النيوكلاسيكية أثارت نقطة جد مهمة تتجلى في التحليلات السلوكية للموارد البشرية وهذا طبقا بعد الاعتراف ما نسبته "نظرية العلاقات الإنسانية" وبينت أن للعامل حاجات يطمح دوما لتحقيقها، كما أن هناك مثيرات متى توافرت الدافعية لزيادة الأداء ومجمل الأفكار التي ناقشتها النظريات النيوكلاسيكية يدور فحواها حول أن المورد البشري يعد فعلا أهم عناصر الإنتاج وكلما أشبعت حاجاته كلها زاد أداؤه.

أما الرؤية التي ناشدتها النظريات الحديثة فهي تؤكد على ضرورة وضع استراتيجيات تنظيمية تأخذ بعين الاعتبار المورد البشري خاصة من خلال تبني سياسات تكوينية وتدريبية له لا بل الارتقاء بمعدلات الأداء وهذا وفق العمل على تزويده بمختلف المعارف وصفات ومهاراته وتعديل سلوكياته بما يتجاوب ومرامي المؤسسة والتي تصب كلها في تحقيق الفعالية للتكوين والتعليم بناءا على هذا المنطلق يمكننا القول أن أساتذة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ولجماعة القائمين على التربية عموما دورا ذا مسؤولية اجتماعية كبرى أمام ما سيحدث مستقبلا وهذا لا يعني أننا نستثني باقي الجماعات التي تكون بناء معينا ذو وظيفة معينة في وقوع المسؤولية التربوية والاجتماعية عليهم من حيث موقعهم في النسق التربوي العام أو الفرعي للنسق التربوي ككل، بل أنه إلى جانب هؤلاء فإن أستاذ التاريخ والجغرافيا يقومون بتربية التلاميذ وتعليمهم والقيام بنشاطات تربوية وبيداغوجية، حيث يقوم الأستاذ بمنح المعارف والمعلومات التي يتضمنها البرنامج الرسمي المخصص لهم ضمن الواجبات الرسمية الواجب التقيد بها بصفة قانونية وكاملة، كما يلزم الأستاذ بالمشاركة في عمليات التكوين وتحسين المستوى وتجديد المعلومات التي تنظمها وزارة التربية سواء كمستفيد أو كمؤطر بها.



يمكننا القول أن كل هذه العوامل في الحقيقة تعمل متداخلة ومتكاملة وهذا التكامل والتداخل هو الذي مهد إلى ظهور مقاربات ومداخل نظرية حديثة في التربية والتكوين استطاعت أن تسهم إسهاما كبيرا بعجلة النظام التربوي ببعديه المادي والبشري إلى الأمام، إذا أردنا نجاح المنظومة التربوية فإنه يتعين لنا العناية الكاملة بالأستاذ من عدة جوانب اخص بالذكر الجانب العلمي والمعرفي، وهذا ما سعت إليه سياسة الإصلاح التربوي في الجزائر إبتداءا من (2004-2005) وذلك بفتح المجال أمام الإطارات الجامعية لخوض مجال التعليم وهذا ما أنقذ التعليم بالجزائر.

وعليه ترى الباحثة ضرورة تكييف ورشات علمية وتربوية تشمل أهل الاختصاص من مفتشين ومدراء وأساتذة... للوصول إلى تحقيق توافق متكامل من أجل خدمة المعلم المتعلم باعتبار هذا الأخير هو محور العملية التعليمية.

وكذا لضمان تكوين الأساتذة لتحسين وضعيتهم والرفع من مستواهم مع تزويدهم بوسائل مادية معنوية مناسبة، ذلك أن المعلمين مصدر سلطة تحتاج إلى أن تكون محل تقدير واحترام لدى المعلم كما يجب تسخير وسائل الإعلام بمختلف أشكالها لخدمة المنظومة التربوية، أن هذا لا يمنحنا أن نقول أن برامج المنظومة التربوية في تحسين مستمر من المهم إلى الأهم، وتبقى الإشكالية في نقص الوسائل لتطبيقها وهذا ما ننادي له من أجل نجاح المنظومة التربوية.

وعليه فإن موقع الدراسة الراهنة في الحيز والإطار التنظيري للموارد البشرية يمثل حلقة ربط وهمزة وصل تحاول المساهمة ولو بقسط قليل في المواكبة المنهجية والنقدية للمعرفة فضلا عن محاولة توصيف واستقصاء واستنباط مختلف آليات عمل المؤسسة التربوية الجزائرية بتسليط الضوء على تكوين الأساتذة كهدف أسمى تجتهد المنظومة التربوية لأجل تحقيقه وذلك من خلال الحرص على توفير متطلبات كفيلة لذلك والذي يعد التدريس بالمقاربة بالكفاءات والتكوين بمختلف برامجه المتنوعة جسران يضمنان صمام أمان للوصول إليهما.

وما تجدر الإشارة إليه أيضا أن الدراسة الراهنة تشكل حقيقة نقطة تقاطع لعدد من النظريات التي عرضناها آنفا إذ أثبتت المحصلات الميدانية والحقائق التي تم رصدها مدى التشابك العلائقي بين الظاهرة موضوع الدراسة والظاهرة الأخرى تلك المتعلقة بالمورد البشري المجال التنظيمي والتربوي، لذا فهي تدخل تحت طائلة الموضوعات التي توجد في الحقل المعرفي التربوي المتعلق بسوسولوجيا المؤسسة بصورة عامة وتنمية الموارد البشرية بصورة خاصة وما يتفرع عنهما من قنوات بحثية تصب في الأدبيات العلمية ذات الاهتمام بالفكر السوسيو التربوي والسوسيو تنظيمي.



النتيجة العامة للدراسة:

توصلنا من خلال فحص فرضيات البحث المتعلقة بعناصر تكوين برامج الأساتذة وطرائق التدريس من أهداف ومحتويات وأساليب تقويم النتائج تفيد بوجود اختلافات بين أساتذة التعليم الثانوي في مادة الاجتماعيات حسب متغير السن، الجنس، والخبرة المهنية والمؤهلات العلمية، فيما يخص آراءهم حول **ما مدى فعالية برنامج التكوين المقدم لأساتذة التعليم الثانوي في مادة الاجتماعيات في ظل التدريس المقاربة بالكفاءات** في شكلها الحالي (ندوات، أيام دراسية، جلسات تنسيقية).

وبعد إجراء المقاربات الافتراضية التشريحية للمتغيرين التابع والمستقل الخاص بموضوع الدراسة امبريقيا، وعلى أساس نتائج الفرضيات الإجرائية الثلاثة من خلال مؤشراتها ومعالجاتها إحصائيا، بأن الفرضية الأولى و التي مفادها **يهتم برنامج التكوين المقدم بتقديم المعطيات العلمية و العملية عن أساليب التدريس الحديثة** بأنها **لم تتحقق** لان أغلب المبحوثين أكدوا أن البرامج التكوينية لم تقدم جميع المعطيات العلمية و العملية عن أساليب العمل الحديثة و لأنهم يواجهون صعوبات في إيصال المعلومات للتلاميذ رغم تنوع الطرائق التدريسية نظرا لعدم تحكمهم في أساليب هاته الطرق و عدم التكيف معها .

و الملفت للانتباه أيضا أن أساتذة مادتي التاريخ و الجغرافيا العاملين بالثانويات غير مقتنعين بطريقة التدريس المقاربة بالكفاءات لان معظمهم يفضلون **البرامج القديمة** بالرغم من أن البرامج **الحديثة ثرية تتماشى** مع التقدم العلمي و التكنولوجي **إلا أنها ذات محتوى صعب سواء بالنسبة للأستاذ أو التلميذ .** إضافة إلى عدم قدرة المبحوثين على تفعيل الوضعيات التعليمية التعلمية لان عند تقديمهم للدروس يستخدمون شتاتا من العناصر المكونة للوضعيات الثلاثة و لم نجد إلا القليل من الأساتذة الذين يلتزمون بعناصر الوضعية الواحدة من البداية حتى النهاية ، كما كان تأكيدهم بان التكوين كان غير كاف لكي يساعدهم على الاطلاع على كل الوضعيات التعليمية التعلمية لجعل الأستاذ على دراية كاملة بكل ما يخص هذه الاستراتجية .

أما عن توفير الوسائل التعليمية فقد أقر المبحوثين بأنها تكاد تكون منعدمة رغم ضروريتها خاصة ما يتعلق بالوسائل التوضيحية كالخرائط المهترئة و نوعية الخرائط الحديثة السيئة التي لا توضح بجلاء المواقع و مسمياتها لان العلم يدرك بالبصائر . أما فيما يخص صياغة المناهج و محتوى البرامج عن رضاهم في حين سجلوا عن إلمامهم و قدراتهم على تفعيل و توصيل محتواها نظرا لعدم استفادتهم من تكوينات تعزز فهمهم لها .



في حين نجد الفرضية الإجرائية الثانية **تحقق صدقها الامبريقي** لان أغلب المبحوثين أكدوا **أن البرنامج يسعى إلى ترسيخ العلاقات الإنسانية في العملية التربوية** و ذلك من خلال مؤشراتها لان هناك تفاعل بين الأستاذ و التلاميذ في ظل التدريس المقاربة بالكفاءات و لان هذا التفاعل يعد أحد معايير التدريس إذ لم نقل أهم المعايير إطلاقا ،كما أن محتوى المادة ومنهجيتها تجعل من أساتذة الاجتماعيات البحث عن أنجع الأساليب في تخطيط محتواه و تنظيمه و تعديله بمعنى **السهر نحو الاحترافية لان الأستاذ هو صاحب رسالة تربوية عظيمة** . ولكن هناك تفاعل فيجب على الأستاذ أن يتمتع بالخصائص القيادية مثلا يشير إلى دافعية تعلم التلاميذ و مشاركتهم في المواقف التعلمية و تخطيط المواقف الصفية تعلما تلقائيا ايجابيا إضافة إلى وضوح المهام و السهولة في أداء الواجب البيداغوجي الذي يعد بمثابة مؤشر ايجابي ، لان العلاقات الجيدة مع زملاء العمل جد مهمة في الحياة بصفة عامة ، وفي العمل بصفة خاصة ، فشبكة العلاقات الاجتماعية هي أساس تكوين المجتمع و عامل أساسي في الشعور الاندماجي للمؤسسة .

أما عن معالجة المشكلات المختلفة فقد أقر المبحوثين و بغض النظر عن اختلاف الأعمار و سنوات الخبرة ، أن العدد الكبير للتلاميذ في القسم يطرح إشكالا حول ما سيقدم من محتوى و أنشطة في المقاربة الجديدة التي تؤمن بقدرات التلميذ و إمكاناته الذهنية و النفسية على بناء ذاته و خبراته . كما أن الخبرة و الكفاءة تساعد الأستاذ على اختيار الطريقة المناسبة لتدريس مادة الاجتماعيات التي ارتباطها بسنوات الخبرة في ممارسة مهنة التدريس .

و استنادا إلى ما توصل إليه من نتائج **فان الفرضية الثالثة قد تحققت هي الأخرى** لان أغلب المبحوثين أكدوا أن البرنامج التكويني يعمل على التعريف بطرائق التقويم المختلفة بما في ذلك الأساليب التقويمية ، لان هذه الأخيرة و في ضوء المقاربة بالكفاءات يشكل صعوبة بسبب كثافة المادة العلمية و عدم التفاعل معها و الوقت المخصص للحصة غير كاف لتطبيق جميع أساليب التقويم المتمثلة خاصة في الأساليب [الاختبارية و الشفوية و الملاحظة] .

لان طبيعة التقويم تتطلب الكثير من الجهد و الوقت ، و كما ذكرنا سلفا لان الوقت المخصص للحصة الدراسية لا يسمح لهم بمراقبة أعمال التلاميذ و لا بمراعاة الفروق الفردية ، رغم ما جاءت به الإصلاحات التربوية الأخيرة ، أين تبحث على تفعيل دور التلميذ و جعله محور العملية التعليمية التعلمية ككل .



أما عن معوقات التقويم التربوي فقد أكد المبحوثين بأنها تتعلق بالعدد الكبير داخل القسم لان هذا الأخير يقف عائقا أمام الأساتذة لأنهم لا يستطعون إجراء عملية التقويم و هو ما يؤثر على أدائهم و بتالي التأثير على مدى نجاعة عملية التقويم .

و بعد استعراضنا لنتائج الدراسة و تبعا للفرضيات الجزئية السابقة الذكر و المنبثقة من الفرضية العامة و التي مفادها : **تظهر فعالية برنامج التكوين المقدم لأساتذة التعليم الثانوي في مادة الاجتماعيات في عدة محاور .**

نجد هذه الأخيرة قد تحققت إلى حد كبيرا و هذا استنادا إلى النتائج التي توصلت إليها الباحثة حيث تبين : أن تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية واجهها الكثير من المشكلات منها نقص تكوين الأساتذة في هذه البيداغوجيا الجديدة ، حيث تعتبر من ابرز المشكلات إذ يشكوا الأساتذة من ضعف التكوين في هذا المجال الجديد و يعتبرون أن تطبيق هذه المقاربة كان لابد أن يتم مع موازاة مع تكوين فعال في كيفية العمل وفق هذه المقاربة .

وعليه فانه يمكن أن نستنتج أن فعالية برامج التكوين المقدمة لأساتذة التعليم الثانوي في مادة الاجتماعيات مرتبطة بالعديد من الجوانب التي تضمن نجاعتها إلا أنها لا تزال تفتقر من حيث تطبيقها إلى الاهتمام بتقديم المعطيات العلمية و العملية عن أساليب التدريس الحديثة .



خاتمـــــة



إن موضوع الدراسة كان وثيق الصلة بأساتذة الاجتماعيات العاملين في مؤسسات التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، لان إعادة هيكلة التعليم ما بعد الإلزامي و تنظيمه يستدعيان بالضرورة إصلاحا شاملا لجهاز التكوين.

إذ يحتل التكوين مكانا مرموقا مع بداية الألفية الثالثة لما له من إمكانات في تعليم و تدريب أعداد كبيرة من رجال التربية و التعليم هذا من جهة و من جهة أخرى إن تكوين الأساتذة في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات عملية تتصف بالديمومة و لا تنتهي عند تخريج التلاميذ من المدارس الثانوية ، فقد أملت التطورات تفكيرا جديدا في مهام الأستاذ و مراحل إعداده و تكوينه ، والتي أصبحت تتوقف و تتم و تتكامل في منظومة تعليمية هدفها الاحتفاظ بكفاءة الأستاذ مدى حياته المهنية .

و مادمت هذه الدراسة متخصصة لتكوين الأساتذة في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات فالهدف منها هو محاولة تسليط الضوء على وضعية الأستاذ و الذي يعد العمود الفقري في النظام التربوي و ذلك في إطار التغيرات و الإصلاحات التربوية الحاصلة و محاولة معرفة مدى استجابة برامج التكوين أثناء الخدمة لهذه المتطلبات و المتغيرات المهنية . ذلك أن إستراتجية التدريس و فق المقاربة بالكفاءات المتبناة في المناهج التعليمية الجديدة ، تعكس مدى التطور المميز للنشاط التربوي بشكل عام و العملية التربوية في شكل خاص سواء في مجال اختيار الطرائق الفعالة المناسبة و استغلال الوسائل التعليمية الملائمة أو في مجال نوع التقويم و أدواته .

و في إطار هذا المسعى تظهر الأهمية و القيمة العلمية التي تمتاز بها الدراسة الراهنة ، لأنها تتزامن مع الاهتمام المتزايد بالمناهج التكوينية من طرف المسئولين على مراكز تكوين الأساتذة و المنظومة التربوية الجزائرية ، ذلك أن هؤلاء الأفراد شعروا بأن المناهج الحالية أصبحت في حالة إلى إثراء و تعديل حتى تستجيب أكثر لمتطلبات المنظومة التربوية و بتالي تبرز نواحي القوة و الضعف في البرامج التكوينية الحالية مما يساهم في تحديد مقدار الدخل الإصلاحي الواجب القيام به و تحديد توجهات هذه البرامج مستقبلا .

إن تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية واجهها الكثير من المشكلات منها نقص تكوين الأساتذة في هذه البيداغوجيا الجديدة حيث يشكوا الأساتذة من ضعف التكوين في هذا المجال الجديد و يعتبرون أن تطبيق هذه المقاربة كان لا بد أن يتم مع موازاة مع تكوين فعال في كيفية العمل وفق هذه الاستراتجية .



و في إطار المقاربة الجديدة التي تبنتها أو اعتمدتها وزارة التربية الوطنية شرعت مديرية التكوين في وضع صيغ جديدة لتكوين و تدريب الأساتذة ، في تأهيلهم للقيام بأدوارهم الجديدة ،ولكن ما توصلنا إليه و أكد عليه المبحوثين أن التكوين المتلقي لم يكن مسطر و مخطط بأحكام و كان مملوء بالثغرات و النقائص و هو غير كاف تماما .... لذلك فهم بحاجة ماسة بمختلف مستوياتهم و أقدميتهم ،جنسهم لغرض تنمية قدراتهم كفاءاتهم تزيد من تحصيلهم العلمي .

لان هناك إدراكا و وعيا لدى أساتذة التعليم الثانوي بأهمية التكوين أثناء الخدمة و ضرورته ، فهم مقتنعون بمساهمته في تحقيق تعليم ذو فعالية و نوعية من خلال تحديد المعارف و مسايرة التطورات الحديثة ، ومن جهة أخرى في تنمية مسارهم المهني البيداغوجي ، وهذا ما يدعونا إلى التأكيد على ضرورة تعزيز هذا الجانب من خلال أخذ المشرفين بعين الاعتبار لمشاركة الأساتذة في دورات التكوين في تقييم مسارهم البيداغوجي . كما سمح لنا تحليل نتائج محور فعالية المواضيع المدرجة في البرامج المقدمة باكتساب ،ليس فقط أن هناك طلبا ملفتا على التكوين ولكن **في طبيعة المواضيع** التي يشعر الأساتذة أنهم في حاجة ماسة للتكوين فيها ، **كبيداغوجيا التدريس** و **علم النفس الطفل و المراهق** و **موضوع العلاقات الإنسانية في التدريس** وكذا **الأنظمة الحديثة لتنشيط إدارة الأفواج التربوية** و هو ما اعتبرناه بمثابة جوانب نقص في محتويات البرامج التكوينية المعمول بها حاليا .

كما أثبت الأساتذة أن التكوين أثناء الخدمة ضروري و لكنه غير كاف ليصبح الأستاذ ملما بكل جوانب الإصلاح و التغيير ، لان محتوى البرامج الدراسية صعب و يتطلب و قتا طويلا لشرحه و توصيله للتلاميذ ، كما انه لا يتناسب مع مستوى أغلبية التلاميذ باعتبار محتوى البرامج مؤشر هام من مؤشرات العملية التكوينية ، وبتالي فان أغلبية الأساتذة يؤكدون على أن البرامج التكوينية و المناهج التربوية هما المحوران الأساسيان في أي نظام تعلمي خاصة في المرحلة الثانوية ،باعتبارها العمود الفقري و الركيزة الأساسية التي تساعدهم في إعداد و تنمية الفرد لذلك ، إذ تعتبر أحد العوامل الأساسية التي لها علاقة مباشرة بنجاح العملية التعليمية ، لذلك يجب أن تبنى على أساس حاجيات التنمية التي تتماشى مع المجتمع العصري الذي له متطلبات و تطلعات مغايرة تماما لذلك ، وهذا ما أكدته نتائج الفرضية الأولى من خلال مؤشراتها .

كثيرا من الأهداف التعليمية ضمن الإصلاحات غير واقعية لا تتناسب مع الإمكانيات المتاحة تحتاج المقاربة بالكفاءات إلى إمكانيات مادية كبيرة من وسائل و تجهيزات ، الأمر الذي صعب تطبيقها و تحقيقها ، لان المدرسة الجزائرية ما زلت و إلى حد الآن تركز على المعارف ، ومازال التقويم يهتم فقط بالحفظ و قوة الذاكرة مع غياب كل ا أشكال تقويم الكفاءات .



ضف إلى ذلك أن ارتفاع عدد التلاميذ في القسم الواحد و ما يلعبه هذا العنصر من تأثير على تطبيق استراتجيات التقويم تبين أن العدد الكبير للتلاميذ داخل القسم لا يسمح بتطبيق هذه الإستراتجية ، وبتالي التأثير السلبي على مدى نجاعة التقويم ككل ، لهذا يمكننا القول أن ارتفاع التلاميذ داخل القسم الواحد تعتبر صعوبة من الصعوبات التي تواجه الأساتذة عند تطبيقهم لهذه الإستراتجية الجديدة .

إن هذه الاتجاهات تجمع كلها في الحقيقة **على أهمية فعالية البرامج التكوينية لأساتذة التعليم الثانوي** ، و أن أهمية التعليم في تكوين الفرد و تأهيله يؤدي دورا ايجابيا في المنظومة التربوية ، إضافة إلى ذلك فهي تهدف إلى إعداد الأستاذ أكاديميا و مهنيا لمختلف التخصصات التي تتطلبها المنظومة التربوية .

و استنادا إلى ما سبق و إزاء التحولات السريعة التي تشهدها مختلف بلدان العالم و على مختلف الأصعدة ، ترى الباحثة أن الجزائر تحاول هي الأخرى في هذا السياق أن تساير الركب فيما يتعلق بالتحول التربوي التكويني و أن تخطوا خطوات واسعة و سريعة في مختلف المجالات ، وهذا لا يتأتى إلا بتحرير الطاقات البشرية و استثمارها أحسن استثمار ، لان أي تقصير في هذا المجال يؤدي إلى إهدار طاقات بشرية هائلة ، كان بإمكانها أن تلعب دورا هاما في عملية التنمية. يضاف إلى ذلك الاهتمام المتزايد من الدولة لتدعيم مختلف البرامج التكوينية و تنشيط الطرائق التدريسية ، و الدليل على ذلك انتشار التكوين و تنويعه بصورة سريعة في الألفية الثالثة ليشمل مختلف المراحل التعليمية ، إضافة إلى المخططات التي سطرتها وزارة التربية الوطنية في هذا الشأن و الزيادة في الإنفاق على التكوين و التعليم معا ، **لا شك أن مثل هذا الاهتمام بالقطاع يجعل الجزائر تبحث عن نظام تكويني تعلمي حديث** يواكب التطورات الحالية و التوقعات المستقبلية .

و من هذا المنطلق و بعد عرض هذه الأفكار التي ساهمت بها الاتجاهات السابقة الذكر و مقارنة بين النتائج الميدانية التي توصلت إليها الباحثة ، يمكننا القول أن تكوين الأستاذ في ضوء هذه الإستراتجية له علاقة و اثر بالغ في حياة الفرد و المجتمع و عليه فان معالجة موضوع **تكوين أساتذة التعليم الثانوي في ظل التدريس المقاربة بالكفاءات** يجعلنا ننظر بالاهتمام إلى هذا الموضوع لان السياسة التكوينية عملية هامة و ضرورية إذ عليها يتوقف مستقبل المنظومة التربوية و بتالي مستقبل المجتمع الاقتصادي و الاجتماعي و السياسي و الثقافي .



قائمـة المصـادر والمراجــع



قائمة المصادر والمراجع

أولا: المصادر باللغة العربية

القرآن الكريم برواية ورش عن نافع

ثانيا: المراجع باللغة العربية

1) إبراهيم حسن بلوط : **إدارة الموارد البشرية من منظور استراتجي** ، دار النهضة الحديثة ، بيروت ، لبنان ، 2002 .

2) إبراهيم عصمت مطلوع: **التجديد التربوي**، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، مصر، 1997.

3) إبراهيم قاسمي: **دليل المعلم في الكفايات** ،دار هومي ،2004 .

4) إبراهيم قاسي: **دليل العالم في الكفايات** ،دار هومي ، د ط ،2013.

5) إبراهيم وجيه محمود: **التعليم، أسسه، نظرياته، تطبيقاته**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية ،1995.

6) أبو بكر بن بوزيد :**إصلاح التربية في الجزائر ،رهانات وانجازات** ،دار القصبة. للنشر .

7) أبو شيخه نادر أحمد: **إدارة الموارد البشرية** ، دار صفاء عمان ، الاردن.2000.

8) أحمد إبراهيم شبلي: **تدريس الجغرافيا في مراحل التعليم العام** ،مكتبة الدار العربية للكتاب ، ط 1، السودان ،1998 .

9) أحمد السيد مصطفى: **إدارة موارد بشرية ،من منظور القرن الحادي والعشرون** ، جامعة بنها . مصر ، 2002.

10) أحمد زكي بدوي : **المعلم العربي المسير** ،دار الكتاب اللبناني ،بيروت ،لبنان ،ب ن .

11) أحمد صالح النداق: **التقويم والقياس النفسي التربوي** ،المكتب الجامعي الحديث ،مصر ، ط 1 ،1999.

12) أحمد صقر عاشور: **إدارة القوي العاملة (الأسس السلوكية وأدوات البحث التطبيقي)** ، دار الهندسة و النشر، بيروت ، 1985 .

13) أحمد ماهر : **إدارة الموارد البشرية** ، دار الجامعة للنشر، الإسكندرية ، 1999.

14) إسماعيل قيرة و آخرون: **المجتمع العربي- التحديات الراهنة و آفاق المستقبل**، منشورات جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر، 1999.



15) أمل عبد العزيز محمود: **الأداء القاموس العربي الشامل** ،دار الراتب ، ،ط 1، بيروت 1997،

16) أنس عبد الباسط عايش: **تخطيط وتنظيم القوى العاملة** ،دار انشر والتوزيع، ط1،عمان ، الأردن ، 2011.

17) برتراندیا: **النظريات التربوية المعاصرة**،ترجمة محمد بو علاق ،قصر الكتاب ،ط 1 ،الجزائر 2001، .

18) بشانية سعد : **علم اجتماع العمل** ،منشورات جامعة منتوري قسنطينة،2003 .

19) بشير دمبرجي : **الدليل في التشريع المدرسي** ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر ، دط ، ب ت .

20) بلالا خلف السكارنة : **طرق إبداعية في لتدريب** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان ، الأردن ، 2011 .

21) بن دريدري فوزي،بن زين منير: **سلسلة المربي ،الوافي في التدريس** ،دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع بعين مليلة ،الجزائر ،دون ط،ت ت.

22) بو بكر بن بوزيد :**المقاربة في المدرسة الجزائرية** ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،الجزائر، 2006.

23) بوعناقة علي: **المدخل إلى علم اجتماع التربية** ،قسم علم الاجتماع ،منشورات جامعة قسنطينة ،ب ت.

24) بوفلجة غياث ، **الأسس النفسية للتكوين ومناهجه في الجزائر**، ديوان المطبوعات الجامعية، 1885 .

25) تركي رابح : **أصول التربية و التعليم** ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 1982 .

26) توما جور خوري :**الشخصية ،مفهومها ،سلوكها وعلاقتها بالتعليم** ،المؤسسة الجامعة للدراسات والنشر والتوزيع ، ط 1 ، بيروت ،1996 .

27) جابر عبد الحميد جابر: **مدرس القرن الواحد والعشرين الفعل ،المهارات والتنمية المهنية** ، الفكر العربي، ط1، مصر القاهرة ،2000 .

28) حاجي فريد: **بيداغوجيا التدريس بالكفاءات-الأبعاد والمتطلبات** ،دار الخلدونية للنشر و التوزيع، د ط ،الجزائر ، 2005 .



29) حبيب تلوين: **التكوين في التربية في العالم وفي الجزائر** ، دار الغرب للنشر والتوزيع ، ط1 ، وهران ، 2002.

30) حسن إبراهيم بلوط :**المبادئ والاتجاهات الحديثة في إدارة المؤسسات**، دار النهضة العربية ،بيروت ،لبنان ،2005.

31) الحسن اللحية : **نهاية المدرسة** ، ،مطبعة النجاح الجديدة، د ط ،الدار البيضاء ،المغرب .

32) حسن حسين زيتون :**استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم** ،عالم الكتاب ،القاهرة ،2003.

33) حسين حريم: **مبادئ الإدارة الحديثة:النظريات، العمليات الإدارية، وظائف المنظمة**، دار الحامد للنشر ،ط 2 ،عمان ،الأردن ،2009 .

34) حلال خلف السكارنة : **تحليل و تحديد الاحتياجات التدربية** ، دار المسيرة للنشر و التوزيع والطباعة ، ط1، عمان ، الأردن ، 2011.

35) حلمي أحمد الوكيل ،حسن بشير محمود: **الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير المناهج المرحلة الأولى** ، دار الفكر العربي ،مصر ،1999 .

36) حمد مسلم : **مناهج البحث التربوي** ، دار الغرب ، ط2 ، وهران ، الجزائر ، 2004 .

37) حنا نصر الله : **إدارة الموارد البشرية** ، دار زهران للنشر و التوزيع ، عمان ، الاردن، 2001 .

38) حيدر حاتم فالح العجرش: **استراتيجيات وطرائق معاصرة في تدريس التاريخ** ،جامعة بابل ،دار الرضوان للنشر والتوزيع ،ط 1 ،2013 .

39) خالد أحمد طه : **تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب** ، دار الكتاب الجامعي، ط1 ، 2005.،

40) خالد أحمد طه : **تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب التكوين في التربية في العالم وفي الجزائر** ، دار الغرب للنشر والتوزيع ، ط1، وهران ، 2002.

41) خالد بصيص :**التدريس العلمي والفني والشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف** ،دار التنوير للنشر والتوزيع ،الجزائر ،2004.

42) خير الدين منى: **مقاربة التدريس بالكفاءات** ، الجزائر ،2005 .

43) دلال ملحس استيتة، عمر موسي سرحان: **التجديدات التربوية** ،دار وائل للنشر ،عمان، الأردن ،2008.



44) رابح الخطيب : التكوين –المدخلات ،العمليات ، المخرجات ، دط ، دار الكتاب العالمي للنشر و التوزيع ، عمان ، 2000 .

45) رابح تركي :**أصول التربية والتعليم** ، ،ديوان المطبوعات الجامعية، ط 2، الجزائر،1990 .

46) رابح تركي: **التعليم القوي والشخصية الجزائرية**، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع الجزائر، 1981.

47) رافدة الحريري: **التقويم التربوي**، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2008.

48) رواية أحمد حسن : **إدارة الموارد البشرية** رؤية مستقبلية ،الدار الجامعية، ، ط1، الإسكندرية ،2001 .

49) ربحي مصطفى عليان و عثمان محمد غنيم : **مناهج و أساليب البحث العلمي النظرية والتطبيقية** ، دار صفاء ،ط1 ، عمان، 2000 .

50) رجاء وحيد دويدوي: **البحث العلمي ،أساسياته للنظرية وممارسته العلمية** ،دار الفكر، ط1، بيروت ،لبنان،2000 .

51) رشيد أحمد طعيمة و أخرون: **التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير**، دار الفكر العربي، ط1، مصر، 2004.

52) رمضان أزيل ومحمد حسونات: **نحو إستراتيجية التعلم بالمقاربة بالكفاءات ،المعالم النظرية للمقاربة** ،ج 2 ،دار الأمل ،للطباعة والنشر والتوزيع ،ط2، تيزي وزو .ب ت

53) رمضان أزيل: محمد حسونيات : **نحو استراتيجية التعلم بمقاربة بالكفاءات ،المعالم النظرية للمقاربة** ،ج 1 ،دار الأمل ،للطباعة والنشر والتوزيع ،ط2، تيزي وزو ،2004.

54) زرواتي رشيد : **تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية** ،ط1، 2002.

55) سعاد نائف برنوطي: **إدارة الموارد البشرية وإدارة** ، دار وائل، عمان ، الأردن 2001.

56) سهيلة الفتلاوي: **كفايات التدريس** ، دار الشروق للنشر والتوزيع،ط1 ،2003 .

57) سهيلة محسن كاظم القبلاوي: **كفايات التدريس-المفهوم، التدريب والأداء**، دار الشروق للنشر والتوزيع ،ط 1 ،الاردن .

58) السيد الحسني : **النظرية الاجتماعية ودراسة التنظيم** ، دط، دار المعارف ،القاهرة ،1985.

59) السيد عليوة : **تحديد الاحتياجات التدريبية** ، دط، الدار الجامعية ، القاهرة ، 2001 .

60) سيد محمد دباغ أبو عباد وآخرون: **لغتي الوظيفية** ،دليل المعلم السنة الثانية من التعليم الابتدائي ،طباع و وزارة التربية الوطنية ،الجزائر،2004 .



61) شاوي مصطفى نجيب: **إدارة الموارد البشرية- أدارة الأفراد** ، دط، دار الشروق، عمان ، الأردن. 2005.

62) صالح بن نوار: **فعالية التنظيم في المؤسسات الاقتصادية**،مخبر علم الاجتماع والاتصال والبحث والترجمة ،قسنطينة ،2006 .

63) صلاح الدين شروخ : **منهجية البحث العلمي** ، دار العلوم ، عنابة ، الجزائر ، 2003.

64) صلاح الدين محمد عبد الباقي : **إدارة الموارد البشرية** ، الدار الجامعية ، الإسكندرية ، 2000

65) صلاح عبد الباقي وعبد الغفار حنيفي: **إدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية** ، المكتب العربيالحديث للنشر ، الإسكندرية، 1988 .

66) صلاح عبد العزيز ، عبد العزيز عبد المجيد: **التربية وطرق التدريس**، دار المعارف ، ج 1،ط 9 ،1968 .

67) صلاح عبد العزيز: **التربية العامة وأصول التدريس**،دار الكتاب ،ط 1 ،بيروت ،1984 .

68) طارق عبد الحميد البدوي : **إدارة التعليم الصفي** ، إصدار 1 ، الثقافة للنشر و التوزيع ، عمان ، ط1، 2005.

69) الطاهر زرهوني: **التعليم في الجزائر قبل و بعد الاستقلال**، موفم للنشر، الجزائر، 1994.

70) طيب الخضري : **رؤية مستقبلية للتدريب المهني** ، تقرير المدير العام لمكتب العمل العربي، الدورة 5 نواقشط ، مارس 1976.

71) عاد أبو العز سلامة وآخرون: **طرائق التدريس العامة** ،دار الثقافة ، ط1 ، عمان ،2009 .

72) عادل ابو العز سلامة وآخرون: **طرائق التدريس العامة** ،دار الثقافة ،ط 1 ، عمان ،2009 .

عادل أحمد راشد : **مذكرات في إدارة الأفراد** ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر ، 1981.

73) عبد الأمير شمس الدين: **الفكر التربوي عند ابن خلدون**، دار الكتاب العلمي، بيروت لبنان، 1991.

74) عبد الحميد مهري وآخرون: **إستراتيجية تطوير التربية العربية** ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ط1،1976.

75) عبد الرحمان الجيلالي: **تاريخ الجزائر العام**، الجزء3، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 1982.



76) عبد الرحمان الخطيب: **أساسيات وطرق التدريس**، المنشورات الجامعية، ط1 ، طرابلس ، ليبيا ، 1997.

77) عبد الرحمان العيسوي: **التربية النفسية للطفل والمراهق** ،دار الراتب الجامعية ،بيروت ،لبنان، 2002.

78) عبد الرحمان بن سالم: **المرجع في التشريع المدرسي الجزائري** ،ط 3 ،الجزائر 2000 .

79) عبد الرحمان عبد الباقي عمر: **إدارة الأفراد** ، دط، مكتبة عين الشمس، القاهرة ، 1995 .

80) عبد القادر فضيل: **المدرسة الجزائرية :حقائق وإشكالات** ، ط1،جسور للنشر والتوزيع ،الجزائر، 2009 .

81) عبد اللطيف حسين فرج : **منهج المرحلة الابتدائية** ،دار الحامد،ط1 ، عمان ، 2008.

82) عبد الواحد الكبسي : **القياس والتقويم تجديدات ومناقشات** ،دار جرير ،عمان، 2007 .

83) عبد لكريم درويش : **أصول الإدارة العامة** ، المكتبة المصرية ، دط ، 1996 .

84) عثمان حسن عثمان : **المنهجية في كتابة البحوث و الرسائل الجامعية** ،منشورات الشهاب ،1998 .

85) عدنان أحمد أبو دية: **أساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات** ،دار أسامة للنشر والتوزيع ط1 ،الأردن ،عمان، 2011 .

86) العربي السليماني: **الكفايات في التعليم من اجل مقاربة شمولية**،**ط1**، الدار البيضاء ، **2006 .**

87) عطاء الله أحمد وآخرون: **تدريس التربية البدنية والرياضة في ضوء الأهداف الإجرائية والمقاربة بالكفاءات** ،ديوان المطبوعات الجامعية ،بن عكنون ،الجزائر، 2009 .

88) عطاء الله محمد تيسير: **إدارة العملية التدريبية النظرية و التطبيق** ، دار حامد للنشر والتوزيع ، ط1 ، 2014 .

89) عفاف عثمان مصطفى : **استراتيجيات التدريس الفعال** ، دار الوفاء لدينا الطباعة والنشر، ط1، الإسكندرية ، 2014 .

90) علي السلمي، ساطلع أرسلان: **تحديد الاحتياجات التكوينية**، المنظمة العربية للعلوم الإدارية، 1974 .

91) علي السيد : **إدارة الأفراد والكفاءة الإنتاجية**، مكتب غريب للنشر، ط3، القاهرة، 1985



92) علي عبد فتوني: **البلاد العربية والتحديات التعليمية الثقافية المعاصرة**، دار الفارابي، بيروت ،2007 .

93) علي غربي : **أهمية المفاهيم في البحث الاجتماعي – أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية -** منشورات جامعة متوري ، قسنطينة ، الجزائر ، 1999

94) علي غربي: **تنمية الموارد البشرية** ،مطبعة الإخوة منتوري ،جامعة قسنطينة ،2004 .

95) عيسى العياشي : **التربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات** ،دط ،دار الغرب ،وهران، ب ت

96) عبد العزيز عميمر : مقاربة التدريس بالكفاءات ، دط ، الجزائر ، 2008 .

97) فيروز زرارقة و آخرون : **في منهجية البحث الاجتماعي**، منشورات مكتبة اقرأ ، ط1 ، قسنطينة، 2007.

98) كامل محمد المغربي: **السلوك التنظيمي:مفاهيم وأسس سلوك الفرد والجامعة في التنظيم** ،دار الفكر ،ط3، عمان ،الأردن ،2004 .

99) كمال بوليفة :**المرشد للمعلمين في التدريس بالكفاءات العملي**،دار اليمن للنشر والتوزيع ،قسنطينة ،الجزائر،2002 .

100) لحسن بوعبد الله و محمد مقداد : **تقييم العملية التكوينية في الجامعة** ، دراسة ميدانية بجامعات الشرق الجزائري ، ديوان المطبوعات الجامعية ، دط ، 1998 .

101) لحسن بوعبد الله وآخرون : **قراءة في التقويم التربوي** ، جمعية الإصلاح التربوي الاجتماعي والتربوي ، باتنة، الجزائر ، 1994 .

102) لحسن توبى: **بيداغوجيا الكفايات والاهداف الاندماجية** ،رهان جودة التعليم والتكوين ، مكتبة المدرس ، ط1،الدار البيضاء ،2006 .

103) لوكيا الهاشمي :**نظريات المنظمة** ،مخبر التطبيقات النفسية والتربوية ،جامعة منتوري قسنطينة .

104) مايك ويلز : **إدارة عملية التدريب** ، ترجمة إبراهيم الدسوقي ، السعودية ، 2005 .

105) مبروكة عمر محريق : **أساسيات تدريب الموارد البشرية** ، دار ساحب للنشر ، ط1 ، 2013 .

106) مجمد زياد حمدان: **تصميم وتنفيذ برامج التدريب.دار التربية الحديثة**، دار التربية الجديثة، عمان ، الأردن ، 1991.



107) محمد الصالح الحثروبي: **المدخل إلى التدريس بالكفاءات** ،شركة الهدى، ط 2، الجزائر، 2004 .

108) محمد الفالوفي ورمضان القذافي: **التعليم الثانوي في البلاد العربية** ، المكتب الجامعي الحديث، ط3، الإسكندرية ، مصر، 1997 .

109) محمد بن حمودة: **علم الإدارة المدرسية** ،دار العلوم للنشر والتوزيع، د ط،2006.

110) محمد بو علاق : **الهدف الإجرائي ،تميزه وصياغته** ،قصر الكتاب ،البليدة ،1999.

111) محمد جمال البرعي : **التدريب و التنمية** ، مصر ، عالم الكتب ، 1973.

112) محمد زياد حمدان: **ترشيد التدريس بمبادئ واستراتيجيات حديثة** ،دار التربية الحديثة ،الاردن، 1985 .

113) محمد زيدان حمدان: **أدوات ملاحظة التدريس**، دار السعودية للنشر والتوزيع، ط1 ، جدة ،1984 .

114) محمد صالح الخروبي: **المدخل إلى التدريس بالكفاءات** ، دار الهدى ، ط1 ، عين ميلة ، الجزائر ، 1997.

115) محمد صالح سمك: **فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها اللغوية ،وأنماطها العلمية** ،دار الفكر العربي ،طبعة جديدة ،القاهرة ،1998.

116) محمد عطية الابراشي : **روح التربية والتعليم** ،دار الفكر العربي ،القاهرة ،1993 .

117) محمد عمارة: **تحديات لها تاريخ**، المؤسسة العربية للدراسات و النشر، مصر، 1982.

118) محمد قاسم القريوتي : **نظرية المنظمة والتنظيم** ،دار وائل للنشر ،ط5، عمان ،الأردن ، 2008.

119) محمد مرعي: **أسس الإدارة الموارد البشرية**، مصر، دار الوضا للنشر، 1999.

120) محمد منير مرسي: **الإصلاح و التجديد التربوي في العصر الحديث**، عالم الكتب القاهرة، مصر، 1996.

121) محمود سعيد عمران: **منهج البحث التاريخي ومصادر العصور الوسطى** ،دار المعرفة الجامعية ، 2006

122) مربوحة بولحبال نوار : **محاضرات في علم اجتماع التربية**، دار العرب للنشر و التوزيع ،دون ط ، 2005 .



123) مصطفى عشوي: **أسس علم النفس الصناعي التنظيمي** ،المؤسسة الوطنية للكتاب ،الجزائر، 1992 .

124) ملجم سليم: **التكوين كمفهوم إداري معاصر**، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، ط1، القاهرة .2006 .

125) ملجم سامي محمد : **مناهج البحث في التربية و علم النفس** ، عمان ،دار المسيطرة ، ط2 ، 2002 .

126) منال طلعت محمود: **أساسيا ت في علم الإدارة** ، المكتب الجامعي الحديث، مصر ، 2003′.

127) منصور نصر الله: **منهجية التفكير المعلمين والملاحظات التقويمية لتحسين التعليم** ،دار الكتاب الجامعي،ط 1 ، بيروت ،الإمارات العربية المتحدة ،2006 .

128) موريس أنجرس : **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية** ، ترجمة بوزيد صحراوي و كمال بوشرف و آخرون ،دار القصبة ،ط1، الجزائر ، 2004 .

129) محمد الطاهر و علي : **بيداغوجية الكفاءات** ، دط ، 2006

130) ناصر الدين سعيدوني: **الجزائر في التاريخ**، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر 1984.

131) هادي أحمد الفراجي ،موسى عبد الكريم ابو مل : **الأنشطة والمهارات التعليمية** ،دار كنوز المعرفة ،عمان ،2006 .

132) هاشم يعقوب مريزيق ،فاطمة حسين العقبة: **أساليب تدريس الاجتماعيات**، دار الراية للنشر والتوزيع ،ط1،2008 .

133) توفيق مرعي: **شرح الكفايات التعليمية** ،دار الفرقان ،عمان ،2003 .

134) يحي محمد نبهان: **العصف الذهني و حل المشكلات** ،اليازوري ،د.ط، عمان ،2008 .

135) يعقوب أحمد الشراج: **التربية و أزمة التنمية البشرية**، مكتب التربية الغربي لدول الخليج، الرياض، 2002.

136) يوسف عنصر : **دراسات في المنهجية** ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 1995.

ثانيا: المجلات والدوريات

1) بوسنة محمود :**النسق التربوي في الجزائر**، رهانات التغير ،حوليات الجزائر، عدد خاص، جامعة الجزائر، 1996.



2) بوسنة محمود : التقويم البيداغوجي في النسق التربوي ، منشورات التنمية و التكوين و العمل ، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، جامعة الجزائر ، 2004 .

3) حاجي فريد: **التدريس والتقويم بالكفاءات**، المركز الوطني للوثائق التربوية، سلسلة موعدك التربوي ، العدد 19، الجزائر ، ديسمبر 2005

4) حبيب تيلون: **التقويم التربوي تكنولوجيا أم إيديولوجيا** ، العدد 19،جامعة منتوري ،قسنطينة ،جوان، 2003.

5) سليم عبد السليم سيد: **التدريب و الاستجابة**، الرياض، معهد الإدارة العامة، العدد [04]، 1990

6) عبد الكريم الخياط و عبد الرحيم ذياب: **نظام تقويم كفاءة المعلم أثناء الخدمة** ، ،مجلة فصلية تخصصية محكمة، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، العدد 38 ،سنة 1997 .

7) غادة خالد عبيد: **تقويم أداء معلمي المرحلة الثانوية بالكويت، دراسة مقارنة للتقويم الذاتي**، **تقويم الطلبة وتقويم رئيس القسم** ، جامعة الكويت، المجلد 19 ، العدد 76 ،سنة 2005.

8) فريد حاجي: **المقاربة بالكفاءات كبيداغوجية إدماجية**، العدد 17 ، دار مركز الوثائق التربوية ، الجزائر، العدد 2002 .

9) **مجلة الإصلاح والمدرسة**:مجلة دورية لوزارة التربية الوطنية،العدد. ب[00] .افريل 2009

10)مريم مروابح : **موعدك التربوي**، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، العدد 05 ،2000

ثالثا: المعاجم والقواميس

1) ابن كثير : **تفسير ابن كثير**، دار الأندلس ، ط3 ، بيروت ، 1986.

2) ابن منظور : **لسان العرب**، المحيط، المجلد 03(ق- ى)دار صادر ، ط1، لبنان، 2001

3) بن هادية آخرون: **القاموس الجديد للطلاب المؤسسة الوطنية للكتاب**، ط 7 ،الجزائر، 1981 .



4) جبران مسعود : الرائد ،**معجم الفائي في اللغة العربية و الإعلام** ، دار العلم ، ط1 ، بيروت، 2003 .

5) جبران مسعود: **الرائد معجم لغوي عصري** ،دار العلم للملايين ، ط7، بيروت ،1992 .

6) جبران مسعود: معجم الرائد ،**المعجم الأحدث والأسهل**، دار العلم لملايين ،بيروت ،لبنان، 2001.

7) جميل صليبا :**المعجم الفلسفي**، دار الكتاب اللبناني ،ط 1 ،بيروت ،لبنان ،1971 .

جودت أحمد سعادة : **مناهج الدراسات الاجتماعية**، دار العلم للملايين ،ط 1 ،بيروت

8)حسن شحاتة ،زينب النجار : **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، الدار المصرية اللبنانية ،د.ط، لبنان،2003 .

9) رشيدي لبيب وآخرون : **معجم مصطلحات التربية والتعليم**، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، ط1، عمان ، 2006.

10) عبد المجيد لبصير: **موسوعة علم الاجتماع** ،ج1، دار الهدى ،عين مليلة ،2010 .

11)مجدي عزيز إبراهيم : **موسوعة المعارف التربوية** ، عالم الكتب ، القاهرة ، 2007

12)**المنجد الأبجدي**، دار القلم، ط5 ، بيروت ، 1989 .

13) **منجد اللغة العربية المعاصر** ،دار الشرق ، ط1،بيروت ،لبنان ،2000 .

14)**الموسوعة العربية العالمية** : [للملكة العربية السعودية ، مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر و التوزيع ، العدد 21 ، ط2 ، 1999 .

15)هيئة محمد عبيد: **معجم مصطلحات التربية وعلم النفس** ،دار البداية للنشر والتوزيع، ط1 ،عمان ،الأردن ،2008

16) يوسف شكري وفرحات و آخرون : **معجم الطلاب العربي**، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ، 2003

رابعا: الرسائل والأطروحات



1) بوبكر هشام : **إستراتجية التكوين و متطلبات الشغل** ، دراسة ميدانية بالمعهد الوطني المتخصص في التكوين المهني – سكيكدة ، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير بكلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، جامعة قسنطينة ، تحت إشراف الأستاذ الدكتور :توهامي إبراهيم 2006- 2007 .

2) بلقاسم بلقيدوم : **الفعالية التربوية لأستاذ التعليم المتوسط العمليات و التفاعل كمعيار بناء بطاقة ملاحظة و تقييم و شبكة تحليل الاحتياجات التدريبية أثناء الخدمة** . مذكرة مكملة لنيل شهادة دكتوراه العلوم الإنسانية و الاجتماعية – جامعة سطيف 2 – تحت اشراف الاستاذ الدكتور بوعبد الله لحسن 2012 – 213 .

3) محمد الأخضر الصبيحي: **المناهج اللغوية في تدريس النصوص بمرحلة التعليم** ،أطروحة دكتوراه دولة في اللسانيات ،جامعة منتوري ،قسنطينة ، 2005.

4) قرارية حرقاس وسيلة : **تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات الأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي و مفتشي المرحلة الابتدائية** ، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم ، قسم علم النفس و علوم التربية ، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، جامعة منتوري قسنطينة ، 2010

5) عبد الباسط هويدي : **الأبعاد الاجتماعية في إستراتجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات** ، أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه العلوم بكلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية بجامعة قسنطينة ، تحت إشراف الأستاذ الدكتور مراد زعيمي 2012 .

6) فهد بن إبراهيم عبد الله القاشي : **الواقع التربوي لإعداد وتكوين معلمي التعليم العام بكليات المعلمين وكليات التربية** ،المملكة العربية السعودية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، قسم علم النفس ، كلية العلوم الاجتماعية ، ،سنة 2000 .

7) فاطمة عبد الرحمان الوهبي: **التدريب أثناء الخدمة لمعلمات المواد الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية ،في المملكة العربية السعودية ،دراسة برنامج مقترح** ،رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة الملك سيعود ،1995.

8) فاطمة الزهراء أغلال : **قدرة المعلم الجزائري للعلوم الطبيعية على التحكم في كفاءة العلوم** ،أطروحة دكتوراه في العلوم التربوية ،جامعة الجزائر ،2006.



9) كتاف الرزقي : **البرامج التدريبية و الفعالية التنظيمية في المؤسسة الصناعية الجزائرية** ، أطروحة دكتوراه العلوم ،بكلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية بجامعة سطيف- 2- ، 2017.

10) نور الدين بوخنوفة: **دار المقاربة بالكفاءات في تثبيت الملكة اللغوية لدى طلبة المرحلة الثانوية – قراءة في كتاب العلوم الإسلامية السنة الثالثة من التعليم الثانوي –** قسم اللغة العربية و آدابها ، تحت إشراف الأستاذ عزا لدين صحراوي – رسالة ماجستير غير منشورة بجامعة لخضر باتنة 2010- 2011

خامسا: المؤتمرات والندوات والمنتديات

1) شلوف حسين: **أسس بيداغوجية الكفاءات في جانبها النظري والتطبيقي** ،ملتقى تربوي في إطار شرح المناهج الجديدة ،قسنطينة ،7 سبتمبر 2003

2) صالح مفقودة: **تعليمية العلوم الإنسانية** ، الملتقى الوطني الأول في تعليمات العلوم الإنسانية، أيام 22-23-24 ماي 2000،الجزائر 2000.

3) عبد القادر بودرامة :**ملتقى تكويني لفائدة أساتذة التعليم الابتدائي**، 2015 ، يومي 13 14 افريل ،2014

4) عبد القادر يوسف: **تدريب المعلمين أثناء الخدمة** ، مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربي ، القاهرة ، 1974

5) فاروق حمدي الفرا :**نموذج برامج تدريب المعلمين في ضوء بعض الدراسات التقويمية لهذا البرنامج**،المؤتمر العلمي الثاني ،إعداد المعلم ،التراكمات والتحديات الإسكندرية 15-18 يوليو 1995 .

6) كواريب (لخضر) والشايب (محمد السداسي): **تطور الإصلاحات التربوية في المدرسة الجزائرية ومعاناة المدرسين**، الملتقى الدولي حول المعاناة في العمل، جامعة ورقلة

7) محمد بوعلاق : **دراسة ميدانية حول مدى تحكم المدرسين الجزائريين في المعارف النظرية لمقاربة الكفاءات** ، عدد خاص بأعمال الملتقى الوطني ، المنعقد يومي 04-05 ديسمبر ، الجزء الأول ، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر ،2013.

8) محمد صابر سليم : **الملتقى العلمي** بجامعة بسكرة ، 1972 .



9) الملتقى الدولي الثاني المنظم مع قسمي علم النفس وعلم الاجتماع ،**العولمة والنظام التربوي في الجزائر وباقي الدول العربية** ،_ الجزائر، 2007 .

10)_الملتقى التكويني لفائدة الأساتذة المتربصين،**حقيبة الأستاذ** ، بثانوية معز الدين الله الفاطمي ، بسطيف 12/ 06/ 2015 .

11)ملتقى تكويني في **منهجيته المقاربة بالكفاءات** بثانوية محمد المقراني ، برج بوعرريج بتاريخ 12 و 13 نوفمبر 2005 -2006.

سادسا: جرائد ونشريات ومراسيم :

1) جريدة الخبر: يومية الخبر، يومية جزائرية، العدد 5475، الصادرة في 8 نوفمبر 2009.

2) جريدة الشروق، يومية الشروق، يومية جزائرية، العدد 2144، الصادرة في 10 نوفمبر 2007.

3) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية ،النشرة الرسمية ، ح 1، 2005 .

4) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية: **مرسوم تنظيم و تسيير مؤسسات التعليم الثانوي**، رقم 76، الجريدة الرسمية، رقم 1976/04/33،23، المادة 17.

5) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية:**القانون الأساسي الخاص بعمال قطاع التربية** ، المتمم مرسوم تنفيذي رقم 05 -168 مؤرخ في 28 ربيع الأول 1426 الموافق ل 7 مايو 2005 المادة 56.

6) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية: **القانون الأساسي الخاص بعمال قطاع التربية**...الجريدة الرسمية رقم 6 ،تاريخ 1990/02/26 ، المادة 55.

7) المركز الوطني للوثائق التربوية: **الكفاءات ،موعدك التربوي** ،العدد 5 ،الجزائر، 2000.

8) المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم: **النظام التربوي في الجزائر**.

9) المنشور الوزاري رقم 91/21 المؤرخ في 1991/11/02.

10)الميثاق الوطني: الجريدة الرسمية، العدد 07، الأحد 01 جمادى الثانية 1406 الموافق لـ 1989/04/16.



11) وزارة التربية الوطنية : **المركز الوطني للوثائق التربوية**، 2007.

12) وزارة التربية الوطنية :**القانون الأساسي للوظيفة العمومية ،للقانون التوجيهي للتربية 08-2008/04**.

13) وزارة التربية الوطنية :**المنشور الوزاري رقم 408/أ.ع/07.**

14) وزارة التربية الوطنية :**دليل الأستاذ ،السنة الثالثة من التعليم الثانوي (جميع الشعب)** ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية .

15) وزارة التربية الوطنية :**مخطط العمل لتنفيذ إصلاح المنظومة التربوية**، 2003 .

16) وزارة التربية الوطنية: **اللجنة الوطنية للمنهاج ،الوثيقة المرافقة للمنهاج** ،السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

17) وزارة التربية الوطنية: **مشروع إعادة تنظيم التعليم و التكوين مابعد الإلزامي**، الجزائر، فيفري 2005.

18) وزارة التربية الوطنية: **إعادة هيكلة التعليم الثانوي**، الجزائر، مارس 1962.

19) وزارة التربية الوطنية: **الإجراءات الخاصة بالتعليم الثانوي**، مديرية التعليم الثانوي العام، نوفمبر، 2003.

20) وزارة التربية الوطنية: المنشور الوزاري رقم 2005/41، المتعلق بإجراءات التوجيه إلى الجذع المشترك لسنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، الجزائر، 2005/03/27.

21) وزارة التربية الوطنية: المنشور الوزاري رقم: 0.10.05 /10. المؤرخ في 2010/01/26.

22) وزارة التربية الوطنية: **مشروع إعادة تنظيم التعليم و التكوين ما بعد الإلزامي**، الجزائر، فيفري 2005.

23) وزارة التربية الوطنية: **منشور إطار التحضير للموسم الدراسي(2006-2007)** رقم 30/57.

24) وزارة التربية الوطنية:القرار الوزاري **تقويم أداء الثانويات** تحت رقم 13/0.0.3/322 المؤرخ في 28 جويلية 2013.

25) وزارة التربية الوطنية:المرسوم التنفيذي رقم 315-08 المؤرخ في 11 شوال عام 1429 الموافق ل 11 اكتوبر 2008 **تحديد مهام الأستاذ المكون**.



26)وزارة التربية الوطنية:المنشور الوزاري رقم 2039/و.ت.و./أ.ع:المؤرخ في 13 مارس 2005 ،والمتضمن إصلاح نظام التقويم التربوي.

27)وزارة التربية الوطنية:المنشور الوزاري رقم 245/و.ت.و/أ.ع المؤرخ في 2003/06/04 **المتعلق بتنصيب السنة الأولى من التعليم المتوسط.**

28)وزارة التربية الوطنية:النشرة الرسمية للتربية ،القرار الوزاري رقم 153،**المحدد لمهام الاساتدة في التعليم الثانوي والأساسي** المؤرخ في 1991/12/26.

29)وزارة التربية الوطنية:النشرة الرسمية للتربية، القرار الوزاري رقم 177 بتاريخ 1991/03/02 **المحدد لمهام الاساتدة الرئيسين في التعليم الثانوي**، عدد خاص، مارس 1991.

30)وزارة التربية الوطنية:**تنظم عملية التقويم المرحلي للتعليم الإلزامي**، المنشور الوزاري دفتر 62/و.ت.و/ر.د/الصادر في 2013/01/31.

31)وزارة التربية الوطنية: **حصيلة الأيام الدراسية والإعلامية لفائدة الأساتذة المثبتين**، البدر للنشر والتوزيع، قسنطينة، الجزائر، ماي، 2003.

32)وزارة التربية والتكوين: **المقاربة بالكفايات في المدارس الابتدائية**، الوحدة التكوينية، جانفي، 2004.

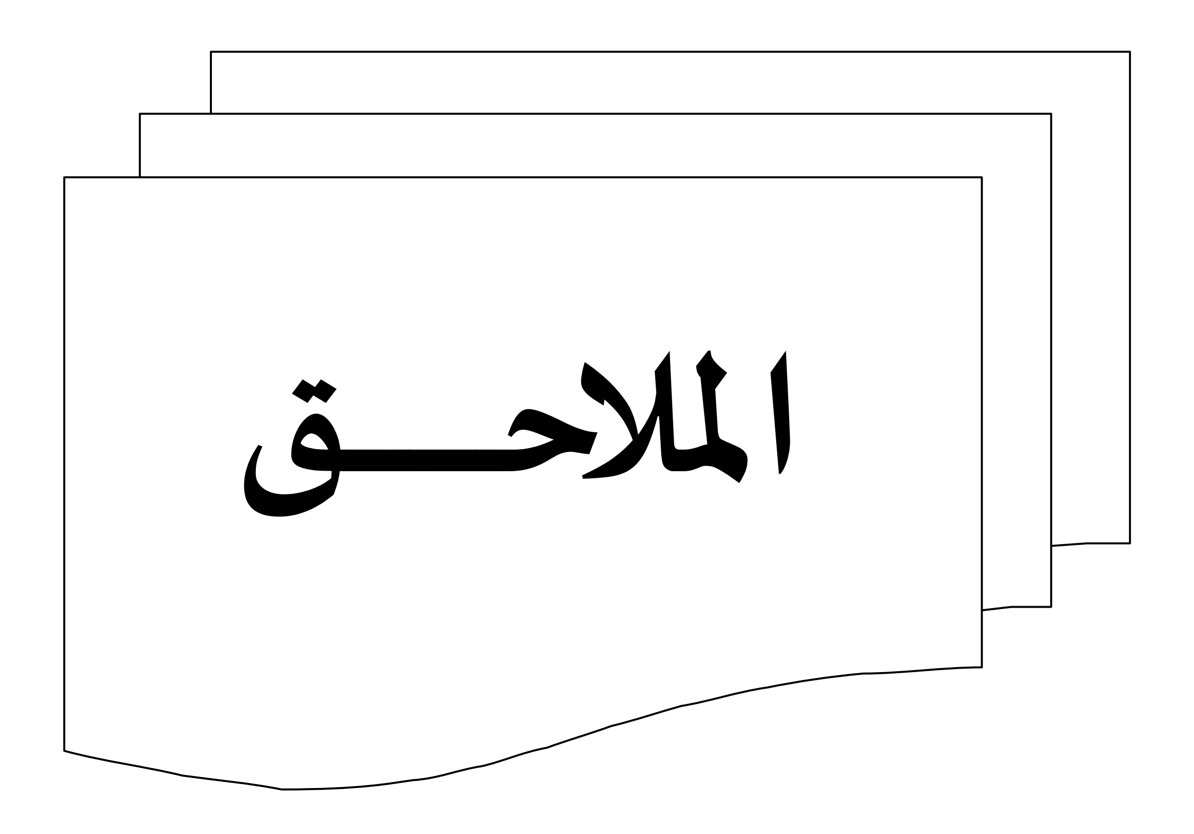
ثالثا: المراجع باللغة الأجنبية

1) Adama ouameet , **Mercy Abreu de Armenengol alph abetisation et l.education L‹UNESCO Manuel sur la formation pour la post pour l.education** ,Hambourg 1991 .
2) Astolfi Jean –pierre, **placer les éléves en situation probléme** , probio.REVUE.VOL‹16.N°4‹décembre 1993 .
3) CHIOU LAKHDAR : **gestion du personnel d'éditions d'organisation** Québec ,3eme Edition ,1999
4) Didier Julia :**Dictionnaire de la psychologie librairie la rousse** ,paris ‹1982.
5) Fibe://F://programme/secondaire/dechlimly/docacc/histoire géographie‹H.T.M.27/09/2005 ‹P18.
6) Frederick Taylor : **principles Scientific Management**, New York ‹harper and Row ,1911.



7) Haddab M .**la formation des formateurs et les conduites pédagogiques des enseignants** , en collection psychologique ,édition du laboratoire EFT‹universités d'Alger ‹2002.
8) Hitt://www.bad.com/artiches 1980 article .
9) Institute de statistique de l'Unesco 2005 : **recueil de données mondiales sur l'éducation** ,Montréal canada ,2005.
10) jacole Bregma –karem Brymer: **qualité de l'éducation secondaire en Afrique** ‹ADEA ‹Maurice 2003.
11) Jonnaert (philippe) : **compétences et socioconstructivisme un cadre théorique**, Ed. D Boecct univesité ‹Bruscelles ‹2002 .
12) Maria Tersa sinis calco : **Un profil statistique de la profession d'enseignement**, L ,UNESCO , paris ,France , 2001 .
13) Maurice Angers **, Initiation pratique a la Méthodologie des sciences humaines,** Des**.** Inc. Québec,1996 .
14) MEIGNANT ALAIN: **manager le formation** ,4eme édition actualisée et enrichie ,
15) Morineau Mé nager N:**la constructions d'objectifs** : innova dans la formation des enseignants. édition Media formation .paris .1985.
16) Pelletier Gvachon ‹**Préparation de la réforme éducatif** ‹organisation ‹gestion et gouvernance du secteur de l'éducation et de la formation en république Algérienne démocratique et populaire ‹Algérie ‹2000.
17) Rodolf Ghiglione Benje amin Matalon , **les enquêtes sociologieque , théoriques et pratique** , Armance colin , collection , paris , 2eme édition.
18) Roegiers(xavier**)** **‹une pédagogie de l'intégration compétences et intégration des acquis d'enseignement** ‹deboeck ‹paris ‹2002 .
19) S.termmety.**the history of training in craig**.R.Trainning x devloppment hand Book, to human resource development NEW WORK…..hill book ,1976.




الملاحــــق



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة محمد لمين دباغين سطيف -2

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم الاجتماع

استمارة بحث بعنوان

تكوين أساتذة التعليم الثانوي في ظل التدريس المقاربة بالكفاءات مادة الاجتماعيات [نموذجا]

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم تخصص علم اجتماع التربية

إعداد الطالبة : زعبوب سامية

إشراف الأستاذة الدكتورة : فيروز زرارقة

السلام عليكم و رحمة الله و بركاته

في صدد إعداد رسالة دكتوراه العلوم في علم الاجتماع تخصص تربية حول موضوع تكوين أساتذة التعليم الثانوي في ظل التدريس المقاربة بالكفاءات مادة الاجتماعيات [نموذجا] .

نرجو من سادتكم إعطاء آرائكم حول الموضوع و هذا بعد قراءة محتويات الاستمارة بدقة

و الإجابة على الأسئلة .

نشير إلى كل ما يرد في هذه الاستمارة يعتبر سريا للغاية و لا يستخدم إلا لغرض البحث العلمي الذي أعد من أجله و لسيادتكم جزيل الشكر .

السنة الجامعية : 2015 - 2016



المحور الأول : البيانات الشخصية :

1- الجنس : - ذكر ☐ - أنثى ☐

2- السن : - أقل من 31 ☐ - 31- 40 ☐

- 41- 50 ☐ - 51فمافوق ☐

3- طبيعتك في التدريس :

مثبت ☐ متربص ☐ مستخلف ☐

4- تاريخ الالتحاق بالتعليم الثانوي :

5- الشهادات المحصل عليها [المؤهل العلمي]

-ليسانس ☐ - ماستر ☐ - ماجستير ☐ - المدرسة العليا للأساتذة ☐

6- المكان الذي تلقيت فيه التكوين قبل التحاقك بالمؤسسة التعليمية :

- الجامعة ☐

- المدرسة العليا للأساتذة ☐

- المعهد الوطني لتكوين الأساتذة ☐

مكان آخر إن وجد يذكر : ....

المحور الثاني :بيانات تتعلق بالتكوين الذي تلقاه أساتذة التعليم الثانوي

7- هل تم استدعائك و مشاركتك في برامج التكوين ؟

- نعم ☐ - لا ☐

8- هل تعتقد أن مدة التكوين كافية لتحقيق الهدف منه ؟

- كاف ☐ - غير كاف ☐

9- التكوين الذي تلقيته قبل الخدمة:رتبها حسب أهميتها من 01 إلى 06 :

- له قيمة تربوية

- تماسك في أهدافه

- متمركز في الجوانب النظرية

-اعتماده على الأعمال التطبيقية

- توفيقه بين النشاطات العلمية العملية

10- هل التكوين الذي تلقيته أثناء الخدمة تم عن طريق ؟

- ندوات تربوية تنسيقية

- ندوات تربوية توجيهية

- ندوات تربوية مع الموجه التربوي [المفتش]

- ندوات تكوينية توجيهية

- ندوات تكوينية خاصة

طرق أخرى تذكر ....

....

11-هل يحرص المفتش على توضيح أهداف الندوات و الأيام الدراسية في كل مرة بشكل دقيق ؟

- نعم   -لا

-إذا كانت الإجابة بنعم فيما تتمثل ....

....

12- هل يعمل المفتش على إثراء و تطوير البرامج المعدة لتكوين الأستاذ باستمرار ؟

- نعم   - لا

13 – التكوين الذي تقوم به أثناء الخدمة حققته عن طريق :

- الاطلاع و المراجع و المصادر الشخصية

- الاطلاع على الأبحاث المتخصصة في مجال التربية و التعليم

- متابعة الأشرطة والبرامج التربوية و العلمية

- القيام بأبحاث علمية تربوية
- محاضرات و ندوات

14- ما طبيعة التكوين الذي تلقاه أساتذة التعليم الثانوي في ظل التدريس المقاربة بالكفاءات هل هو :

- تكوينا بيداغوجيا
- تكوينا إداريا
- تكوينا تربويا
- تكوينا معرفيا

15- هل التكون الذي تلقيته ؟

- قصير المدى - متوسط المدى - طويل المدى

16 – ماهي المقاييس التي ساهمت بكثرة في القيام بمهامك ؟

- تعليمية المادة - تشريع مدرسي - إعلام آلي

أخرى تذكر ....

....

17 – هل استمرارية اللقاءات مع مفتشي المادة يتيح للأستاذ اطلاعا أكبر على المستجدات في حقل التربية ؟

- نعم - لا

18- ماهو التكوين الذي ساعدك أكثر في تأدية مهامك كأستاذ تعليم ثانوي ؟

- التكوين الذي تلقيته قبل الخدمة
- التكوين الذي تلقيته بعد الخدمة

19 – ما رأيك في البرامج و الطرائق و الوسائل التعليمية التي تكونت فيها ؟

-البرامج تجمع بين العلم والتطبيق
- البرامج لا توثق الصلة بين الفن و الإبداع
- الطرائق تقوم على الالقان و التلقين
- الوسائل تناسب و محتويات الدروس المقررة
- الوسائل قليلة المنفعة تربويا و علميا

- أراء أخرى إن وجدت تذكر ....

....



20- هل المناهج التربوية إلي تكونت فيها ؟

-حديثة و واسعة الأفق التربوي ☐

- كلاسيكية و ضيقة الأفق التربوي ☐

- تعد الفرد بكل منا شطه ☐

- تعد الفرد للتعليم و التعلم ☐

- نابعة من متطلبات المجتمع و قضايا العصر ☐

- وجهات نظر أخرى إن وجدت ....

....

21- هل كثرت الندوات المنشطة من قبل المفتش تعمل على زيادة الوعي بأهمية التكوين المستمر ؟

- نعم ☐ - لا ☐

22- هل يعطي المفتش جزءا من اهتماماته في برامج التكوين لبيداغوجيا التدريس و علم النفس ؟

- نعم ☐ -لا ☐

23- هل لديك معلومات سابقة حول طرق التدريس في ضوء المقاربة بالكفاءات؟

- نعم ☐ - لا ☐

- إذا كانت الإجابة بنعم فهل ترى أنه من الضروري تغيير طرق التدريس:

- نعم ☐ -لا ☐

24- هل تواجه صعوبات في فهم و استيعاب المصطلحات و المعلومات الجديدة ؟

- نعم ☐ -لا ☐

25- هل عدد التلاميذ في القسم يؤثر على سير الدرس ؟

- نعم ☐ - لا ☐

26- هل تجد صعوبات في إيصال المعلومات للتلاميذ باستعمال طرق التدريس؟

- نعم ☐ - لا ☐

27- هل أنت مقتنع بطريقة التدريس وفق المقاربة بالكفاءات ؟

-نعم ☐ -لا ☐

28- كيف تتم عملية التدريس في مادة الاجتماعيات ؟

-المناقشة و الحوار ☐ - حل مشكلات ☐

- الجمع بين الطرق ☐ - الإلقاء و الإملاء ☐



- الاستقراء و الاستنتاج ☐ - في شكل بحوث ☐

29- أثناء التمهيد للدخول في تقديم الدرس تستعمل الطريقة :

- الإلقائية ☐ - الحوارية ☐

- أخرى تذكر ....

....

30 – هل تعتقد أن الخبرة و الكفاءة تساعد الأستاذ على اختيار الطريقة المناسبة لتدريس مادة الاجتماعيات ؟

- نعم ☐ - لا ☐

31- هل هناك تفاعل بينك وبين التلاميذ من خلال التدريس في ضوء المقاربة بالكفاءات ؟

- نعم ☐ - لا ☐

32- مامدى مشاركة التلاميذ في بناء الدرس ؟

- مشاركة كبيرة ☐ - مشاركة متوسطة ☐ - مشاركة ناقصة ☐

33- هل تعمل على :

-تدريب المتعلمين من خلال تكوين مهارات الحوار البناء ☐

- ربط الجديد بالقديم ☐

- تقديم أنشطة جماعية تنافسية ☐

34- هل البرامج و الطرائق و الوسائل التعليمية التي تكونت فيها ؟

-برامج تتضمن القليل من المعارف و الفنون و التقنيات ☐

- برامج مبنية على التلقين و عدم فسح المجال للمشاركة ☐

- الوسائل متطورة يسهل استخدامها بشكل تربوي و علمي ☐

- قديمة وفاقدة لجدواها في الاستعمال التربوي و العلمي ☐

35- بماذا تتصف المناهج التربوية في التعليم الثانوي ؟

- متمركزة حول البيئة المدرسية ☐

- منفتحة على كل مناشط الحياة بالمجتمع ☐

- هادفة إلى تنمية قدرات المدرسين ☐

- هادفة إلى ترقية قدرات المتمدرسين ☐

- تحتوي على التنوع و التجارب مع مستلزمات العصر ☐

- لاتحتوي على التنوع الديناميكية ☐



- صفات أجرى إن وجدت تذكر ....
....

36- هل استوعبت التعديلات التي أدخلت على المناهج التربوية و الطرائق و وسائل التعليم بقدر؟

- كاف ☐
- غير كاف ☐
- متوسط ☐
- لم أستوعبها ولم أتمكن منه بعد ☐

37- إذا كان الجواب بغير كاف ؟ هل ترى إن البرامج التكوينية تحتاج إلى تعديلات ؟

- نعم ☐ -لا ☐

إذا كانت إجابتك بنعم فيما تتمثل ....
....

38- هل طرائق التدريس المعتمدة في التعليم الثانوي الجزائري ذات فعالية ؟

- نعم ☐ - لا ☐

في حالة الإجابة بلا : في رأيكم لماذا ؟

لان الأساتذة لم يتلقوا تكوينا في هذا المجال ☐

لان طرائق التدريس المتبعة كلاسيكية ☐

لان الطرائق والمناهج نفسها في النظام القديم ☐

العدد الكبير للتلاميذ في القسم ☐

نقص الوسائل التعليمية الحديثة ☐

39- هل ساعدك التكوين على الاطلاع على كل الوضعيات التعليمية التعليمة ؟

- نعم ☐ - لا ☐

40- هل تعتقد أن تنوع الوضعيات التعليمية التعلمية من أهم المنهجيات المعتمدة في إستراتجية التدريس بالمقاربة بالكفاءات ؟

- نعم ☐ - لا ☐

41- هل يمكنك اقتراح حلول لمشكلات مناهج وطرائق التدريس عن طريق ؟

- تنظيم دورات تدريبية للاساتذة ☐
- إقامة لجان مختصة على مستوى الجامعات في طرائق و مناهج التدريس ☐



- إقامة دورات تدريبية للاساتذة الموظفين الجدد ☐
- أراء أخرى إن وجدت تذكر ....
....

42- في مؤسستك التربوية هل لك علاقات جيدة مع زملائك ؟

- مدير المؤسسة ☐
- التلاميذ ☐
- الأساتذة ☐

المحور الثالث : بيانات تتعلق بالعملية التقويمية في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة

43- هل أنت راض عن الإصلاحات التربوية الجديدة ؟

- نعم ☐ - لا ☐

44- هل الإصلاحات التربوية الجديدة مستمدة من الواقع الجزائري ؟

- نعم ☐ - لا ☐

45- مانوع الإصلاحات التربوية التي طرأت على المنظومة التربوية ؟

-تربوية ☐
- سياسية ☐
- اقتصادية ☐
- اجتماعية ☐

-أخرى تذكر إن وجدت ....
....

46- هل الإصلاحات التربوية التي طرأت على المنظومة التربوية ساعدت على رفع نسب النجاح ؟

- نعم ☐ - لا ☐



47 – هل ارتفاع عدد التلاميذ في القسم الواحد سمح لك بإجراء عملية التقويم ؟

- نعم ☐ - لا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم :

- متابعة انجازات كل تلميذ ☐
- بتحليل أداء كل التلميذ ☐
- بملاحظة تقديم تعلم التلميذ ☐
- بتوجيه كل تلميذ إلى أخطائه ☐
- لمعالجة و تصحيح أخطاء كل تلميذ ☐

48- طريقة التقويم الجديدة تتطلب الكثير من الوقت

- بإجراء تقويم تشخيصي ☐
- بإجراء تقويم تكويني و ختامي ☐
- بإجراء مراقبة أعمال التلاميذ ☐
- بممارسة دورا لموجه فقط أثناء سير الحصة الدراسية ☐
- بترك التلميذ يسير الحصة الدراسية ☐
- بمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ ☐

49- كيف تقوم تربويا التلميذ ؟

- نظام الاختبارات المباشرة ☐
- نظام الاختبارات الشفوية ☐
- الانضباط و السلوك ☐
- النظام و المشاركة ☐

50-هل ترى إن عملية التقويم المستمر تكشف عن المستوى الحقيقي للتلميذ ؟

- نعم ☐ - لا ☐

51- هل عملية التقويم في إطار الإصلاح التربوي الجديد ؟ عملية جمع عناصر العملية التربوية ؟ أم هي مجرد مراقبة شكلية لأعمال التلاميذ ؟

- نعم ☐ - لا ☐

52- هل تعتقد أساليب التقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات يشكل صعوبة ؟

- نعم ☐ - لا ☐

UNIVERSITE SETIF 2

53- ماهي معوقات التقويم التربوي في المدرسة الثانوية ؟

- العدد الكبير للتلاميذ ☐

- يتعرض الأستاذ لأي الضغط من طرف الإدارة ☐

-أخرى تذكر ....

....

54- في رأيك هل تعتقد إن الأستاذ يحتاج إلى تكوين في مجال التقويم التربوي ؟

- نعم ☐ - لا ☐